

Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales

16 de noviembre de 2020

ISBN en trámite.

Foto de portada https://pixabay.com/images/id-1866532/. Sin restricciones de derechos de autor conocidas

Contenido

Presentación

El acceso universal a la educación superior (ES) es más que nunca un componente de justicia social y uno de los principales impulsores del desarrollo de un país. Como tal, los gobiernos, las instituciones y la sociedad deben tener fuertes compromisos para garantizar que la educación superior sea universalmente accesible para todos, tal como se establece en el ODS 4 sobre educación de calidad.

Las instituciones de educación superior, al mismo tiempo que contribuyen y en algunos casos incluso permiten que los estudiantes progresen en su vida profesional y personal, desempeñan un papel central en el desarrollo local de las regiones en las que se encuentran. Por lo tanto, comprender la manera en que se ha ampliado el acceso a estas instituciones en los últimos años y cuáles son las principales dinámicas detrás de este fenómeno se convierte en un área de preocupación cada vez más importante y requiere una mayor comprensión.

En línea con esto, el siguiente breve análisis es un intento de abordar esta temática, informando a los actores relevantes a nivel gubernamental, institucional y social sobre el progreso logrado en todo el mundo y los desafíos pendientes, básicamente apoyando la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.

Esperamos que esta investigación ayude a guiar a los grupos involucrados con las instituciones de educación superior hacia la expansión del acceso universal y sirva como una fuente relevante para futuras iniciativas de investigación y desarrollo en esta área.

Francesc Pedró

Director

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

Agradecimientos

El presente informe fue escrito por un equipo técnico del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Los autores del mismo son Daniele Vieira do Nascimento, analista de políticas; Takudzwa Mutize, analista junior de políticas; y Jaime Félix Roser Chinchilla, analista junior de políticas.

El equipo desea expresar su agradecimiento a los siguientes colegas de UNESCO IESALC por las valiosas contribuciones y comentarios sobre el documento: Francesc Pedró, director; Emma Sabzalieva, analista de políticas; José Antonio Quinteiro Goris, coordinador de programas; Bosen Lily Liu, analista junior de políticas; Débora Ramos Torres; consultora académica; y Rolla Moumne, especialista auxiliar de programas en UNESCO.

Por último, el equipo quisiera resaltar que este documento es un análisis inicial, abierto a actualizaciones, nuevas ideas e información adicional. Uno de los principales propósitos de fondo de este informe es estimular la reflexión y contribuir a los debates en el área de acceso a las instituciones de educación superior (IES). Por ello, fomentamos las contribuciones como parte del desarrollo continuo de la investigación. Para obtener más detalles sobre cómo contribuir, escriba a info-IESALC@unesco.org.

Resumen ejecutivo

El acceso a las instituciones de educación superior (IES) ha sido un tema de fuerte debate en las últimas dos décadas, particularmente teniendo en cuenta el creciente número de personas (estudiantes y no estudiantes) a las que afectan y su papel central para el desarrollo social y económico de las naciones. Si bien el acceso a las IES se ha expandido en muchos países, como resultado, por ejemplo, del apoyo a las políticas nacionales, los aspectos que entran en el ámbito de la equidad, la calidad y el desempeño de las IES siguen siendo un área de preocupación. Comprender estos aspectos y la dinámica continua del acceso a las instituciones de educación superior a nivel mundial es un desafío. Sin embargo, este informe proporciona una visión general inicial de algunas tendencias y patrones relativos al acceso universal a la ES a nivel mundial en las últimas dos décadas, incluyendo algunos factores impulsores y barreras.

Este informe, desarrollado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC), comienza con una sección introductoria que detalla brevemente los antecedentes, la justificación, los objetivos y los procedimientos de recopilación de datos del documento. También se menciona en el apartado de introducción las limitaciones encontradas para desarrollar el estudio. Posteriormente, el informe se divide en seis secciones temáticas: (a) el concepto de acceso universal en la educación superior, (b) patrones globales en el acceso a la educación superior, (c) impulsores para lograr el acceso universal a la educación superior, (d) barreras que impiden el acceso universal a la educación superior, (e) políticas de apoyo al acceso universal a la educación superior, (f) tasas de acceso versus éxito en la educación superior, y (g) efectos del mayor acceso en la calidad, equidad y desempeño de la educación superior. Finalmente, el documento sugiere algunas recomendaciones para acciones futuras, seguidas por las observaciones finales.

Mensajes clave del informe

1 El acceso universal a la educación superior en las últimas dos décadas ha aumentado en general en todas las regiones. Entre 2000 y 2018, la tasa bruta de matriculación (TBM) en la educación superior mundial aumentó del 19% al 38%. En el mismo período, la TBM de los hombres aumentó del 19% al 36%, mientras que la de las mujeres fue del 19% al 41%. Por lo tanto, las mujeres han sido las principales beneficiarias del aumento del acceso a la educación terciaria.

2 El acceso universal a la educación superior no es solo un derecho humano, sino también un componente clave del desarrollo social y económico, que genera más oportunidades para los grupos desfavorecidos de la sociedad y contribuye a una fuerza laboral más educada.

3 Los más importantes impulsores del aumento del acceso a la educación superior en los últimos 20 años incluyen: el desarrollo económico de las naciones y, en consecuencia, el aumento de las aspiraciones de las clases medias para acceder a la educación terciaria, el crecimiento de las instituciones privadas y la expansión de las instituciones a distancia.

4 Las desigualdades en el acceso a la educación superior persistieron durante las dos últimas décadas. Obstáculos como la pobreza, las situaciones de crisis y emergencia, las altas tasas de matrícula, los exámenes de ingreso, la movilidad geográfica y la discriminación plantean desafíos continuos en las comunidades marginadas para acceder a la educación terciaria

5 Si bien el efecto de un mayor acceso a la educación superior sobre el desempeño y la calidad de las instituciones y de la educación que se ofrece es difícil de evaluar, se pueden observar algunos patrones correlativos relacionados con la equidad: mientras que durante los últimos veinte años el acceso de las mujeres a la educación superior ha aumentado considerablemente en todo el mundo, el aumento del acceso a las IES en las últimas dos décadas difiere mucho según el nivel de ingresos, siendo el grupo de ingresos medios altos el que más se beneficia.

6 La educación superior sigue estando fuera del alcance de muchas de las personas más pobres del mundo. Como tal, los países deben desarrollar mecanismos nacionales y estrategias sólidas para evaluar continuamente el progreso y asegurar la inclusión de los más desfavorecidos.

7 Las instituciones de educación superior deben desarrollar estrategias para reducir la brecha entre la matrícula y la graduación, especialmente entre los grupos desfavorecidos, y reforzar la recopilación de datos sobre las tasas de culminación para ofrecer un escenario claro de retención.

El concepto de acceso universal en la educación superior está estrechamente ligado al debate sobre el derecho a la educación, el cual es considerado como un derecho humano. El concepto ha ido

evolucionando en el transcurso de las últimas dos décadas habiendo sido incorporado por numerosos instrumentos internacionales, nacionales y regionales, siendo la Agenda 2030 para el Desarrollo Sustentable, el más prominente de ellos. Además de la perspectiva humanística del concepto, no se puede olvidar el impacto que ha tenido el acceso a las IES en el desarrollo de los países. Existen importantes aspectos del desarrollo que son impactados por la educación superior, sean estos sociales (aparte de formar parte de las aspiraciones sociales de las clases medias, la educación superior apoya el compromiso social, contribuye con las necesidades y el progreso de la sociedad, especialmente a través de la generación de la investigación y el conocimiento, y estimula la educación en ciudadanía), económicos (la educación superior contribuye al progreso económico de los países al formar una población trabajadora más educada capaz de responder a las necesidades del mundo laboral), o políticos (la educación superior ayuda a mantener con vida a las sociedades democráticas). Por lo tanto, asegurar el acceso universal a la educación superior no es solo importante desde un punto de vista humanístico, sino que es una obligación para aquellos países que quieran disfrutar plenamente de sociedades social y económicamente desarrolladas.

Los patrones mundiales de acceso a la educación superior muestran claramente que el acceso universal a la ES ha aumentado en todas las regiones del mundo durante las últimas dos décadas, y más de la tercera parte de la población mundial participa actualmente de algún tipo de educación post-secundaria. Sin embargo, esto no significa que todos los segmentos de la sociedad se beneficien equiparablemente de la educación superior, y aún existen significativas diferencias en el acceso, especialmente en lo concerniente al nivel de ingresos.

Las últimas dos décadas han sido testigo de algunos aspectos **impulsores que facilitan el acceso universal a la educación superior,** debido, entre otras cosas, al desarrollo y crecimiento en general de instituciones privadas y de educación abierta a distancia. Por otro lado, aún existen importantes **obstáculos para lograr el acceso universal a la educación superior.** La inclusión de comunidades marginalizadas persiste especialmente como componente clave para el acceso universal a la ES. Mientras que los datos señalan que, en términos generales, el acceso ha aumentado durante los últimos 20 años, los grupos marginalizados, especialmente los de bajos recursos económicos, siguen estando sub-representados en estas instituciones.

Las **políticas de apoyo al acceso universal a la educación superior** se han expandido durante las últimas dos décadas, con, por ejemplo, leyes específicas, esquemas de financiamiento y la creación de universidades especializadas diseñadas para estudiantes desaventajados. Sin embargo, la relación entre el **número de inscritos versus el número de graduados** sigue siendo un importante dilema al evaluar el acceso universal a las IES, y las instituciones deben garantizar que los estudiantes que ingresen logren completar sus estudios con éxito.

Si bien es difícil expresar exactamente los efectos que tiene el mayor acceso sobre la calidad, equidad y desempeño de la educación superior en esta etapa analítica, sí es posible afirmar que el desempeño es un área de preocupación con tasas de deserción relevantes, a pesar del aumento del acceso a las instituciones. En cuanto a la equidad, el mayor acceso a la ES ha tenido un impacto diferente según el género, la dinámica urbana/rural, los niveles de ingresos y el origen étnico. En lo que respecta a la calidad, es importante reconocer el hecho que es necesario recopilar información adicional y más detallada para comprender plenamente este dominio tan subjetivo. Aun así, se podrían identificar elementos de correlación inicial sobre el impacto de la expansión del acceso sobre la calidad en términos del proceso (por ejemplo, calidad de la enseñanza) y el resultado (por ejemplo, tasas de graduación y empleabilidad).

1 Introducción

1.1 Justificación

El propósito de este informe es trazar un mapa y analizar las tendencias emergentes en relación con el acceso universal a la educación superior (ES) en las dos últimas décadas. El documento se basa en un examen inicial de la bibliografía, así como en un examen internacional de las políticas que abarcan el tema, identificando evidencias en la formulación de políticas y contribuyendo a la comprensión de la forma en que se puede apoyar el acceso universal a las instituciones de enseñanza superior. En última instancia, informa a los gobiernos e instituciones sobre datos recientes e iniciativas exitosas en todo el mundo y también llama la atención acerca de problemas persistentes, proporcionando recomendaciones para la adopción de medidas futuras. También espera iluminar las acciones orientadas hacia las metas del ODS 4.

El informe se elaboró en el espíritu del tercer evento del Día Mundial del Acceso a la Educación Superior (WAHED), celebrado el 17 de noviembre de 2020. UNESCO IESALC refuerza su compromiso con las conferencias, interacciones y debates mundiales de WAHED, una importante plataforma internacional para promover el acceso a la educación superior y crear conciencia sobre las principales dinámicas que afectan el acceso a ella. El Instituto tiene previsto revisar el informe anualmente, teniendo también en cuenta los avances de WAHED, y contribuir continuamente con su experiencia a los debates del evento.

El fenómeno de la masificación en la educación superior, observado como tendencia en la educación superior a nivel mundial en las últimas décadas (UNESCO, 2009), continúa siendo una realidad en todas las regiones, demostrando que la educación terciaria no solo es un área de alto interés, sino que también debe dedicarse especial atención a estas instituciones. Como tal, el mapeo de cómo se ha materializado el acceso a la ES en las últimas dos décadas, no solo contribuye a la promoción del acceso universal como concepto, sino que también proporciona el terreno para comprender las principales dinámicas que rodean este proceso de expansión, incluyendo los

impulsores, los obstáculos, los grupos que se benefician del aumento de acceso, y los grupos marginados del proceso, entre otros.

Por una parte, a medida que se amplía la educación terciaria, se convierte en condición *sine qua non* que los países desarrollen/proporcionen el entorno político y normativo necesario en el que operan las instituciones de enseñanza superior, y también que se comprendan las tendencias del aumento del acceso, para promover estrategias sólidas. Por otra parte, el tema del aumento del acceso también es pertinente para las propias instituciones terciarias. Las instituciones de enseñanza superior *per se* enfrentan un momento histórico interesante, aunque difícil, con diversificaciones en diversas esferas: su función como instituciones (valores académicos/investigativos tradicionales frente a demandas laborales cada vez mayores del mercado y del futuro), su público destinatario (masificación de la matrícula y de los diversos antecedentes de los estudiantes), su ubicación geográfica (expansión de los campus y ofertas transnacionales en línea), su programa de estudios, un uso más intensivo de la tecnología, etc. Además, un elemento general que añade más reflexiones a esto es el aspecto del acceso a la educación superior. Aunque el acceso está avanzando en todo el mundo, como se detallará en las secciones siguientes del informe, esto no está ocurriendo sin costos y sin la persistencia de algunos problemas. Por lo tanto, desde la perspectiva de los gobiernos y también de las instituciones, comprender la situación actual del acceso universal a la educación superior es un área de estudio relevante y apremiante.

1.2 Objetivos

Este informe presenta un análisis internacional de los principales elementos que rodean el acceso universal a la educación superior. En este contexto, el estudio arroja luz sobre este importante debate al abordar los siguientes objetivos:

1. Cómo ha aumentado el acceso a la educación superior en todas las regiones durante las dos últimas décadas;
2. Qué políticas han promovido eficazmente el acceso en todo el mundo y cómo;
3. Cuál ha sido el efecto del mayor acceso a la educación superior en:

   a. La calidad de los sistemas de educación superior
   b. La equidad de los sistemas de educación superior
   c. El desempeño de los sistemas de educación superior
4. Orientación para fomentar y desarrollar aún más el acceso universal a la educación superior.

1.3 Recolección de datos

Los datos del estudio fueron recopilados por un equipo técnico de UNESCO IESALC, principalmente a través de la investigación documental y el análisis de documentos como parte de la revisión de la literatura. Los documentos publicados en inglés y español en la versión en línea forman el conjunto de datos, incluyendo, por ejemplo, documentos de políticas e informes oficiales de los países, así como artículos académicos.

A lo largo del documento también se incluyen ejemplos de países que están avanzando en el acceso a la educación superior. Es importante destacar que el informe tiene como objetivo fomentar el debate de políticas sobre el tema, en lugar de ser plenamente representativo del mundo o de una región determinada. No tiene como objetivo cubrir una región específica de manera integral, sino más bien proporcionar algunos ejemplos y medidas exitosas para ilustrar y desarrollar ciertas orientaciones para acciones futuras. Por tanto, los ejemplos incluidos en el estudio son ilustrativos. Como tal, el estudio se desarrolla de la siguiente manera:

1. Revisión de la literatura sobre el concepto de acceso universal a la educación superior;
2. Recopilación de datos para la sistematización del aumento en el acceso a la educación superior según las regiones en los dos últimos decenios;
3. Recopilación de datos sobre las políticas que han promovido eficazmente el acceso a la educación superior en los dos últimos decenios;
4. Recopilación de datos sobre el efecto del aumento del acceso a la ES en los siguientes aspectos: calidad, equidad y desempeño;
5. Recopilación de datos sobre los desafíos persistentes y las áreas que deben mejorarse.

1.4 Limitaciones del estudio

Este informe, como es el caso de otras investigaciones y estudios, tiene sus limitaciones. Primero, nos gustaría destacar el acceso a la información, ya que no todas las iniciativas implementadas en todo el mundo para promover el acceso a la ES están bien documentadas y las iniciativas disponibles son bastante limitadas. Como ya se mencionó anteriormente en los agradecimientos, este es un documento inicial y no pretende ser una fuente finita. A medida que pasa el tiempo y aumenta la información sobre los avances de los países, una mayor revisión de la literatura es bienvenida. En segundo lugar, este informe pretende ser sólo un análisis exploratorio, que UNESCO IESALC tiene previsto ampliar en las próximas actualizaciones. Podrían recogerse más datos si el alcance temporal del proyecto fuera más amplio. No obstante, confiamos en que estas limitaciones no impidan que el informe ofrezca una buena visión general del tema analizado, ni que interfieran en la calidad del material retratado en este estudio.

2. El concepto de acceso universal en la enseñanza superior

2.1 Acceso universal a la educación

La enseñanza superior abarca todos los tipos de educación (académica, profesional, técnica, artística, pedagógica, a distancia, etc.) impartida por universidades, institutos tecnológicos, escuelas normales, etc., que habitualmente están destinadas a estudiantes que han terminado la enseñanza secundaria y cuyo objetivo educativo es la adquisición de un título, un grado, un certificado o un diploma de enseñanza superior[1].

El acceso universal a la educación superior, sin discriminación ni exclusión, es la piedra angular del derecho a la educación. Sin embargo, sigue siendo una preocupación mundial. Si bien la percepción de la importancia de la educación para el desarrollo está aumentando en general, la injusta

---

[1] Definición de la Declaración Mundial sobre educación superior: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141952

distribución de las oportunidades educativas ha suscitado una atención internacional sostenida, ya que actúa como un inconveniente para el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 y del resto de los ODS. El acceso universal a la enseñanza superior está en consonancia con la meta 4.3 del ODS 4, que prevé que para 2030 debemos "garantizar la igualdad de acceso de todas las mujeres y los hombres a una enseñanza técnica, profesional y terciaria asequible y de calidad, incluida la universidad"[2].

La educación es esencial para el desarrollo tanto individual como social. Como parte de la iniciativa *Futuros de la educación* de la UNESCO, se enmarca como transformadora: "El conocimiento y el aprendizaje son los mayores recursos renovables de la humanidad para responder a los desafíos e inventar alternativas. La educación hace más que responder a un mundo cambiante. La educación transforma el mundo[3]".

Por lo cual, los formuladores de políticas y las instituciones educativas deben garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades iguales y equitativas para obtener una educación. El uso generalizado del término *acceso* en la educación, junto con términos relacionados como *equidad* e *inclusión*, refleja una mayor atención global a las necesidades de las poblaciones que históricamente han sido desatendidas por las escuelas, que no han aprovechado al máximo su educación, cuyas necesidades de educación han sido pasadas por alto, y/o que de una u otra manera han "caído en el olvido"[4].

El acceso universal a la educación se refiere a la igualdad de oportunidades que tienen las personas para participar en un sistema educativo independientemente de sus características. La educación debe ser inclusiva y accesible para todos, tanto de hecho como de derecho. Esto significa que aspectos como la clase social, la raza, el género, la sexualidad, el origen étnico o las discapacidades no deben ser motivo para impedir el acceso de las personas a la educación (UNESCO, 2006a).

---

[2] https://sdg4education2030.org/the-goal
[3] https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2019-11/UNESCO%20-%20Futures%20of%20Education%20-%20Brochure%20-%20ENG.pdf
[4] https://www.edglossary.org/access/

La Agenda de Educación 2030 reitera la importancia de garantizar el acceso y la culminación de una educación de calidad para todos los niños y jóvenes y promover oportunidades de por vida para todos (UNESCO, 2016). El derecho a la educación es el principio fundamental para lograr una educación para todos. Los principios fundamentales de no discriminación, solidaridad, igualdad de oportunidades y de trato y acceso universal a la educación están consagrados en la Constitución de la UNESCO[5].

La Convención de la UNESCO contra la discriminación en la educación ocupa el primer lugar entre los instrumentos normativos de la UNESCO en el campo de la educación, y es el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que cubre ampliamente el derecho a la educación. Este instrumento engloba la idea de que la educación no es un lujo, sino un derecho fundamental, y subraya la obligación del Estado de proscribir cualquier forma de discriminación en la educación y promover la igualdad de oportunidades educativas (UNESCO, 2007a). Las principales disposiciones de esta Convención incluyen:

- Educación primaria gratuita y obligatoria;
- Educación secundaria en sus diferentes formas, disponible de manera general y accesible para todos;
- **Educación superior igualmente accesible para todos sobre la base de la capacidad individual;**
- Estándares de educación equivalentes en todas las instituciones educativas públicas del mismo nivel y condiciones relacionadas con la calidad;
- Oportunidades de educación continua (educación fundamental);
- Oportunidades de formación para la profesión docente sin discriminación.

La Convención también establece lo siguiente:

[5] http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- La educación se orientará al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- La libertad de los padres a elegir la educación de sus hijos de conformidad con sus creencias morales y religiosas;
- El derecho de los miembros de las minorías nacionales a realizar sus propias actividades educativas.

Como se discutirá en la próxima subsección, el derecho universal a la educación ha sido consagrado en una variedad de instrumentos internacionales de derechos. Sin embargo, para cumplir el derecho a la educación, los países deben garantizar el acceso universal e igualitario a una educación y un aprendizaje equitativos y de calidad.

Además de ser una extensión de los derechos humanos básicos y una clave para lograr todos los demás derechos humanos, el desarrollo económico y social son otras dimensiones importantes vinculadas a un acceso más amplio a la educación. Se espera que la educación fomente el desarrollo socioeconómico a través de cuatro propósitos diferentes pero interrelacionados: humanístico, a través del desarrollo de las virtudes humanas individuales y colectivas en toda su extensión; cívico, mediante la mejora de la vida pública y la participación activa en una sociedad democrática; económico, proporcionando a las personas habilidades intelectuales y prácticas que las hagan productivas y mejoren sus condiciones de vida y las de la sociedad; y fomentando la equidad social y la justicia (Spiel et. al, 2018). Más aún, las disparidades en las oportunidades educativas refuerzan, y a menudo amplifican, las disparidades en los resultados a lo largo de la vida de las personas. Por lo tanto, es fundamental garantizar que todos los estudiantes reciban un apoyo integral para mejorar el bienestar de las personas sub-representadas.

2.2 La evolución del concepto

La educación ha sido reconocida oficialmente como un derecho humano desde la adopción de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) en 1948. El artículo 26 de la DUDH establece que "Toda persona tiene derecho a la educación. La educación será gratuita, al menos en las etapas elementales y fundamentales. La enseñanza elemental será obligatoria. La enseñanza técnica y

profesional habrá de ser generalizada y la enseñanza superior será igualmente accesible a todos, en función de los méritos respectivos"[6]. Por consiguiente, muchos organismos internacionales han recurrido cada vez más a un enfoque basado en los derechos humanos. Esto se ha afirmado desde entonces en numerosos tratados mundiales de derechos humanos, entre ellos los siguientes:

- Convenio de Ginebra (III) relativo al trato debido a los prisioneros de guerra (1949)
- Convenio de Ginebra (IV) relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra (1949)
- Convención sobre el Estatuto de los Refugiados (1951)
- Convención de la UNESCO contra la discriminación en la educación (1960) [7]
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966)
- Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (1966)
- Protocolo I de los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales (1977)
- Protocolo II de los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional (1977)
- Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1979)
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989)
- Convención de la UNESCO sobre educación técnica y profesional (1989)
- Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (1989)

---

[6] https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/
[7] Otras recomendaciones de la UNESCO incluyen:
• Recomendación sobre la condición de los docentes, 1966
• Educación relacionada con los derechos humanos y las libertades fundamentales, 1974
• Recomendación sobre el desarrollo de la educación de adultos, 1976
• Recomendación sobre el reconocimiento de estudios y cualificaciones en educación superior, 1993
• Declaración y Marco de Acción de Salamanca sobre la educación para necesidades especiales, 1994
• Recomendación sobre la situación del personal docente de educación superior, 1997
• Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales
• Declaración de Hamburgo sobre el aprendizaje de adultos, 1997
• Marco de Acción de Dakar - Educación para Todos: Cumplir nuestro compromiso colectivo, 2000

- Convención sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares (1990)
- Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales étnicas, religiosas y lingüísticas (1992)
- Convenio 182 de la OIT sobre las peores formas de trabajo infantil (1999)
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006)
- Declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas (2007)

A escala regional, el acceso universal a la educación se propaga en marcos como el Consejo de Europa - Protocolo 1 del Convenio Europeo para la protección de los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales (1952), Carta de la Organización de los Estados Americanos (1967), Carta Africana de Derechos Humanos y Derechos de los Pueblos (1981), Carta Democrática Interamericana (2001), Carta Árabe de Derechos Humanos (2004) y Declaración de Derechos Humanos de la ASEAN (2012).

Estos tratados establecen el derecho a la educación primaria gratuita y obligatoria para todos los niños; la obligación de desarrollar la educación secundaria, respaldada por medidas para hacerla accesible a todos los niños, así como un acceso equitativo a la educación superior; y la responsabilidad de proporcionar educación básica a las personas que no hayan completado la educación primaria.

Los gobiernos también han reconocido que el acceso universal a la educación es fundamental en la búsqueda del desarrollo y la transformación social. Este reconocimiento se ejemplifica en los objetivos, estrategias y metas internacionales que se han establecido durante los últimos 20 años, incluidos los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El conjunto de ODM formulado en 2000 con metas para 2015 cristalizó el creciente consenso que surgió durante la década de 1990, a saber, que la reducción de la pobreza y la provisión de servicios sociales básicos deben estar en el centro de la política de desarrollo. De los ocho ODM, dos estaban directamente relacionados con los sistemas educativos. El ODM 2 pedía el logro de la

educación primaria universal para 2015, mediante el cual todos los niños completarían un curso completo de educación primaria. El ODM 3 pedía la promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer, concretamente la eliminación de las disparidades de género en la escuela primaria y secundaria para 2005, y en todos los niveles de educación para 2015. Los ODM restantes se centraron en otras áreas de desarrollo interrelacionadas que son influenciadas en gran medida por el progreso realizado hacia los ODM 2 y 3 (UNESCO, 2010a). En lo que respecta a los ODS, el acceso a la educación superior sigue siendo una alta prioridad en el programa de desarrollo, con el ODS 4 como objetivo educativo que pretende "garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover las oportunidades de aprendizaje permanente para todos". El ODS 4 tiene un objetivo específico (4.3) dedicado al acceso a las instituciones de enseñanza superior: "para 2030, garantizar la igualdad de acceso de todas las mujeres y los hombres a una enseñanza técnica, profesional y terciaria asequible y de calidad, incluida la universidad". El acceso a la enseñanza superior tiene una función de facilitador bien reconocida en muchas esferas en el marco de las directrices para el desarrollo sostenible; por el contrario, los progresos en otras esferas pueden afectar la educación de muchas maneras. Ya sea contribuyendo mediante la investigación, la generación de conocimientos, las campañas de sensibilización, la concesión de acceso a las universidades o la formación de una fuerza de trabajo más preparada, la educación terciaria es fundamental para el logro de los ODS en general.

En otras palabras, a pesar de las relativamente limitadas referencias explícitas a la educación superior dentro del marco de los ODS, ninguno de los ODS puede lograrse sin la contribución de la educación superior a través de la investigación, la enseñanza y la participación de la comunidad, enfatizando la necesidad de garantizar su acceso universal. Más específicamente, a través de su función investigadora, las IES juegan un papel fundamental en la creación de conocimiento y apuntalando el desarrollo de capacidades analíticas y creativas que permitan encontrar soluciones a problemas locales y globales en todos los campos del desarrollo sostenible (UNESCO, 2016). Por lo tanto, acelerar el movimiento hacia el acceso universal a la educación superior conducirá directamente a la aceleración de otros ODS. Por ejemplo, la educación superior forma una parte importante de otros objetivos relacionados con la pobreza (ODS 1); salud y bienestar (ODS 3);

gobernanza de la igualdad de género (ODS 5); trabajo decente y crecimiento económico (ODS 8); consumo y producción responsables (ODS 12); cambio climático (ODS 13); y paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16) [8]. Por el contrario, el progreso hacia los ODS se ralentizará si no se acelera la universalización de la educación superior. Un mayor enfoque en la equidad puede generar un círculo virtuoso para lograr otros ODS[9].

2.3 Por qué es importante el acceso universal a la educación superior

La educación transforma vidas, construye la paz, erradica la pobreza e impulsa el desarrollo sostenible; sin embargo, un número considerable de personas no recibe educación debido a la discriminación que impide el acceso a la educación superior o a la falta de igualdad de oportunidades. Si se niega el acceso universal a la educación superior o se deja sin abordar, algunas poblaciones tendrán dificultades académicas o abandonarán los estudios, las lagunas de aprendizaje pueden agravarse o ampliarse con el tiempo, los estudiantes pueden graduarse sin estar preparados para matricularse y tener éxito en un programa de grado postsecundario, o los estudiantes pueden no poder participar en determinados cursos, programas escolares, actividades extracurriculares o deportes, entre otros resultados indeseables[10].

A partir de la última década del siglo XX, se ha hecho mayor hincapié en la importancia de la educación superior para el desarrollo sostenible (St. George, 2006). Las razones relacionadas con el desarrollo para ampliar el acceso a la educación superior se centran en el hecho de que la educación superior es crucial para el éxito en la economía mundial del conocimiento en lo que respecta a la empleabilidad a nivel individual; y en el desarrollo nacional y la competitividad internacional, a nivel macro. Se ha pasado ahora de la producción en fábricas a las industrias de alta tecnología e intensivas en conocimientos. La demanda de trabajadores altamente calificados ha aumentado, mientras que la demanda de trabajadores con menos educación y menos calificaciones ha

[8] https://en.unesco.org/themes/higher-education/sdgs
[9] https://en.unesco.org/themes/higher-education/sdgs
[10] https://www.edglossary.org/access/

disminuido[11]. En este sentido, las instituciones de enseñanza superior apoyan las estrategias de crecimiento económico impulsadas por el conocimiento y la reducción de la pobreza mediante: a) la capacitación de una fuerza de trabajo calificada y adaptable, b) la generación de nuevos conocimientos y c) el fomento de la capacidad para acceder a las reservas existentes de conocimientos mundiales y adaptar esos conocimientos al uso local. Las instituciones de enseñanza superior son únicas en su capacidad de integrar y crear sinergia entre estas tres dimensiones. Además, las normas, los valores, las actitudes, la ética y los conocimientos que las instituciones de enseñanza superior pueden impartir a los estudiantes constituyen el capital social necesario para construir sociedades civiles sanas y culturas socialmente cohesivas (Banco Mundial, 2002).

Además, la educación superior tiene un papel fundamental que desempeñar en el desarrollo y la participación de un país en la economía internacional. Más significante aún en los países de ingresos bajos y medianos que todavía están en el camino hacia la industrialización, la educación superior es importante ya que ofrece niveles más altos de ciencia, tecnología, innovación y, finalmente, capacidad de investigación, que son esenciales para el desarrollo industrial y la competitividad comercial. Los países en desarrollo quedan rezagados en un mercado global, si no se presta la atención adecuada a la "economía del conocimiento" de estos países (St. George, 2006). Sin embargo, a pesar de su importancia, como resultado de las limitaciones de recursos públicos, los sistemas de educación superior en contextos de bajos ingresos se han restringido tradicionalmente a una pequeña población élite (Schendel y McCowan, 2016). Esto recuerda la importancia de la expansión de la oferta de educación superior.

La discriminación en el acceso a la educación superior es notoria. Por ejemplo, las niñas pueden enfrentarse a barreras basadas en género, como el matrimonio infantil, el embarazo y la violencia de género, que a menudo les impiden ir o contribuyen a que abandonen la universidad (Wodon et al, 2017). Las personas con discapacidades a menudo enfrentan problemas materiales de accesibilidad, como la falta de rampas o transporte adecuado, lo que dificulta el acceso a las

[11] https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond/

universidades, y es posible que los estudiantes ciegos no reciban pruebas o materiales impresos ampliados, y frecuentemente las personas con discapacidades auditivas no cuentan con instructores de lenguaje de señas[12]. Los migrantes a menudo enfrentan barreras administrativas que les impiden matricularse, excluyéndolos efectivamente de los sistemas educativos (UNESCO, 2018a). Más aún, en algunos contextos, los recursos para las IES, como la financiación y los profesores, se asignan según el grupo de ingresos y las líneas étnicas[13]. Estas cifras también refuerzan la importancia del acceso a las IES para todos.

Por último, los ODS reconocen que el acceso a la educación superior es vital para el aprendizaje permanente. El tercer objetivo del ODS 4 hace hincapié en que la educación superior debe ser de alta calidad y globalmente accesible para todos. Como tal, no se puede exagerar la importancia de la educación superior. Un mayor acceso a la educación superior permite a las personas maximizar su potencial y promover el desarrollo sostenible universal. La educación superior permite a las personas ampliar sus conocimientos y habilidades, expresar claramente sus pensamientos tanto oralmente como por escrito, captar conceptos y teorías abstractas y aumentar su comprensión del mundo y su comunidad. También se ha demostrado que mejora la calidad de vida de una persona, ya que los estudios muestran que, en comparación con los graduados de la escuela secundaria, los graduados universitarios tienen una esperanza de vida más larga, mejor acceso a la atención médica, mejores prácticas dietéticas y de salud, mayor estabilidad y seguridad económicas, empleo más estable y una mayor satisfacción en el trabajo, menos dependencia de la asistencia del gobierno, mayor comprensión del gobierno, mayor servicio comunitario y liderazgo, más confianza en sí mismos y menos actividad criminal y encarcelamiento. Además, los graduados universitarios tienen mayores tasas de acceso a Internet, más tiempo para dedicar al ocio y actividades artísticas, y mayores tasas de votación (UK BIS, 2013).

Sin lugar a dudas, la educación superior debe verse como un facilitador del desarrollo humano y su funcionalidad para todos, independientemente de las barreras de cualquier tipo, físicas o de otro

[12] https://www.hrw.org/report/2013/07/15/long-they-let-us-stay-class/barriers-education-persons-disabilities-china
[13] https://www.brookings.edu/articles/unequal-opportunity-race-and-education/

tipo. Por lo tanto, la discapacidad de cualquier tipo no puede ser considerada como aspecto descalificador. La inclusión, por lo tanto, implica adoptar una visión amplia de la *Educación para Todos* al abordar el espectro de necesidades de todos los educandos, incluidos aquellos que son vulnerables a la marginación y la exclusión (UNESCO, 2006a).

3. Patrones globales en el acceso a la educación superior: progresión hacia el acceso universal

Existen tres indicadores asociados con el ODS 4.3 y, que lo tanto, ayudan a medir el progreso logrado en el acceso a la educación superior, a saber:

- 4.3.1 - Tasa de participación de jóvenes y adultos en la educación y formación formal y no formal en los 12 meses anteriores, por sexo;
- 4.3.2 - Tasa bruta de matriculación en educación terciaria;
- 4.3.3 - Tasa de participación en programas técnico-profesionales (de 15 a 24 años).

Sin embargo, la Tasa Bruta de Matriculación (TBM) es el indicador más utilizado para monitorear cómo se han desempeñado las diferentes regiones en el aumento del acceso a la educación superior. Esta tasa expresa la matrícula como el porcentaje de la población que se encuentra en el grupo etario correspondiente a los cinco años inmediatamente después de la graduación de la escuela secundaria (por lo general, de 19 a 23 años)[14].

En general, el acceso universal a la educación superior ha aumentado en todo el mundo durante las últimas dos décadas. Siguiendo un camino histórico de expansión - la matrícula en todo el mundo pasó de 13 millones de estudiantes en 1960 a 137 millones de estudiantes en 2005 (UNESCO, 2008) - en la primera década de 2000, las tasas de participación en las instituciones de educación superior

---

[14] http://tcg.uis.unesco.org/4-3-2-gross-enrolment-ratio-for-tertiary-education/

aumentaron en 10 puntos porcentuales o más en muchas regiones como Europa, Asia y América Latina y el Caribe (Altbach et al., 2009: 198).

Entre 2000 y 2018, la tasa bruta de matriculación en la enseñanza superior a nivel mundial aumentó del 19% al 38%. Las cifras mundiales ocultan grandes diferencias entre las regiones, ya que entre las distintas regiones del mundo hay grandes diferencias. La siguiente infografía muestra el aumento de la tasa bruta de matriculación en la enseñanza superior en todas las regiones del mundo.

Evolución de la educación superior 2000-2018: hacia el acceso universal

El acceso universal a la educación superior en las últimas dos décadas ha aumentado en general en todas las regiones. Entre 2000 y 2018, la tasa bruta de matriculación (TBM) en la educación superior mundial aumentó del 19% al 38%.

TBM (%) - MUNDIAL
AÑO 2000 2010 2018
19 30 38
▲19
●100

LEYENDA
Europa y Norte América
África subsahariana
América latina y el Caribe
África del Norte y Asia Occidental
Asia central y meridional
Asia Oriental y Sudoriental
Oceanía
▲ Aumento de puntos porcentuales
● Aumento porcentual (2000 - 2018)
TBM = Tasa Bruta de Matriculación

TBM (%) AÑO 2000 2010 2018
55 75 77
▲22
●40

TBM (%) AÑO 2000 2010 2018
9 17 26
▲17
●189

TBM (%) AÑO 2000 2010 2018
21 31 46
▲25
●119

TBM (%) AÑO 2000 2010 2018
15 28 45
▲30
●200

TBM (%) AÑO 2000 2010 2018
23 41 52
▲29
●126

TBM (%) AÑO 2000 2010 2018
4 8 9
▲5
●125

TBM (%) AÑO 2000 2010 2018
56 71 73
▲17
●30

Fuente: investigación basada en la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO

Si se consideran los aumentos en puntos porcentuales, entre 2000 y 2018, las regiones del Asia oriental y sudoriental y de América Latina y el Caribe han registrado las expansiones más rápidas de participación en la educación terciaria desde 2000; mientras que África subsahariana ha tenido el aumento más lento en las tasas de participación. Sin embargo, si se observan los aumentos

porcentuales (a partir de la TBM de referencia), Asia oriental y sudoriental y Asia central y meridional han sido los líderes mundiales en lo que respecta a la expansión de la enseñanza terciaria. Hay pocas cosas que valga la pena señalar acerca de los enormes aumentos de la matrícula en la enseñanza terciaria en la región de Asia sudoriental en el plazo estipulado. Curaj *et.al* (2015) observan que el panorama cambiante de la enseñanza superior en esta región se ha caracterizado principalmente por la masificación, la diversificación, la comercialización y la internacionalización. El aumento de la demanda de educación superior se ha manifestado de tres formas: mayor número de estudiantes, mayor interés por los conocimientos y experiencias transfronterizos y la necesidad de una mayor variedad de programas académicos. En respuesta, los gobiernos de todos los países han construido más instituciones de enseñanza superior, lo que ha permitido al sector privado desempeñar un papel más importante, así como conceder mayor autonomía a las universidades públicas. La reestructuración de la educación superior en varios países del sudeste asiático ha dado lugar al establecimiento, por ejemplo, de instituciones de enseñanza superior autónomas.

Aunque el acceso a la educación terciaria en África subsahariana se duplicó entre 2000 y 2018, la tasa de matriculación sigue siendo baja, 9% en 2018, el promedio regional más bajo del mundo, aproximadamente una cuarta parte del promedio mundial. El crecimiento ha sido insuficiente para cubrir la creciente demanda impulsada por un mejor acceso a la educación primaria y secundaria, una población joven en crecimiento y el cambio de empleo de la agricultura a la manufactura y los servicios[15]. La región enfrenta varios desafíos en sus sistemas de educación superior. Para muchos países de la región, es extremadamente difícil asegurar una financiación adecuada para la educación terciaria y los costos de la educación terciaria siguen siendo altos. Para agravar estos desafíos, estos países tienen opciones muy limitadas para adquirir recursos adicionales, las mujeres aún están sub-representadas en términos de acceso a la educación terciaria en la región y un gran número de estudiantes cursa la educación terciaria en el extranjero (UNESCO, 2010b). Sin embargo, es muy

[15] https://www.brookings.edu/blog/africa-in-focus/2018/01/10/figures-of-the-week-higher-education-enrollment-grows-in-sub-saharan-africa-along-with-disparities-in-enrollment-by-income/

importante reconocer que la región ha avanzado mucho desde 1970, cuando la TBM era apenas alrededor del 1%[16].

Además de esto, al evaluar brevemente el aspecto de la internacionalización en las IES, el acceso de estudiantes internacionales y extranjeros a las IES ha crecido en promedio un 4,8% anual entre 1998 y 2018. Aunque los países de la OCDE acogen a la gran mayoría de estudiantes internacionales y extranjeros, el crecimiento más rápido se ha producido entre los estudiantes internacionales matriculados en países que no pertenecen a la OCDE (OCDE, 2020).

3.1 Ejemplos de la expansión del acceso universal a la educación superior en diferentes regiones

Varios países de todo el mundo han experimentado un aumento particularmente alto en el acceso y culminación de la educación superior en los últimos veinte años, en comparación con sus respectivas regiones. Para ilustrar esto, el cuadro 1 a continuación presenta datos de algunos países por región[17].

El indicador utilizado para generar los datos analíticos fue la tasa bruta de graduación de los programas de primer grado (CINE[18] 6[19] y 7[20]) de la enseñanza terciaria, incluidos ambos sexos (%)[21]. En este caso, es muy importante explicar por qué se eligió la tasa bruta de graduación en lugar de la tasa bruta de matrícula[22] en este análisis. En primer lugar, la tasa de graduación mide un resultado final, mientras que la tasa de matrícula mide los estudiantes activos, y no tiene en cuenta que un porcentaje de ellos acabará abandonando las instituciones de enseñanza superior antes de

[16] https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR?locations=ZG
[17] Excepto en la región del Pacífico, por falta de suficientes datos comparables.
[18] Clasificación internacional normalizada de educación
[19] Licenciatura o equivalente
[20] Maestría o equivalente
[21] Número de graduados de programas de primer grado (en CINE 6 y 7) expresado como porcentaje de la población en edad teórica de graduación del programa de primer grado más común http://data.uis.unesco
[22] En la base de datos del UIS, la tasa de matriculación se refiere a los datos proporcionados por las autoridades nacionales, mientras que el concepto equivalente de tasa de asistencia se refiere a los datos recopilados a partir de encuestas de hogares.

graduarse. Dado que la tasa de retención de estudiantes desde el primero hasta el último año de estudios varía mucho de un país a otro, las tasas de graduación se ven más afectadas por las condiciones específicas de cada país. En segundo lugar, las tasas de matriculación tienen la ventaja de ofrecer una imagen un poco más reciente. Dado que los estudios terciarios suelen tardar varios años en completarse, las tasas de graduación no reflejan inmediatamente el resultado de las políticas implementadas en el año de referencia. Es por eso que esta lista a menudo toma un promedio de varios años como referencia para la comparación. Por último, la tasa bruta de matrícula puede superar potencialmente el 100% debido a la inclusión de estudiantes mayores y menores de edad debido a las entradas tempranas o tardías y la repetición de año. La necesidad de considerar estas variables adicionales hace que sea más difícil comparar los resultados entre regiones y países basándose únicamente en la TBM.

En cuanto a los criterios de selección para el análisis, muchos países no tenían datos para varios años y algunos tuvieron cambios repentinos en la proporción de un año al siguiente. Para centrarse en las tendencias a largo plazo, se utilizó como referencia el promedio de períodos de cinco años. Se comparó el porcentaje de finalización del primer y último período de cinco años, tanto en términos de diferencia en puntos porcentuales como en proporción entre ambos porcentajes. Esto resaltó a los países cuyas tasas de graduación aumentaron en la mayor cantidad de puntos porcentuales, pero también los países que tenían puntos de partida muy bajos pero multiplicaron varias veces su porcentaje inicial durante los últimos veinte años. Para cada país presentado en el cuadro, los promedios se mencionan cuando la razón fue relativamente estable para el período, de lo contrario, se usan como referencia el primer y último dato de la serie. Además, se incluyeron puntos intermedios para mostrar si el aumento fue gradual u ocurrió después de un período de tiempo específico por algunas razones. Para la mayoría de los países, se incluyó el período de 20 años (marco temporal de la investigación).

Cuadro 1: Ejemplos de expansión del acceso a la educación superior

	País	Evolución de la tasa de graduación (1999-2019)	Observaciones
Asia central y meridional	Irán	De un promedio del 10% entre 2004 y 2008, a un promedio del 35% en 2014-2018	Aumento constante durante todo el período
Asia central y meridional	Kazajstán	Del 20% en 1999 al 51% en 2006. De 2006 a 2019, fluctuando entre 51% y 63%	No hay una tendencia clara a largo plazo desde 2006 Punto más alto en 2015
Asia central y meridional	Kirguistán	De un promedio del 21% entre 1999 y 2003, a un promedio del 30% en 2004-2013, a un promedio del 37% en 2014-2019	
Asia oriental y sudoriental	Indonesia	De un promedio por debajo del 8% entre 2000 y 2004, a un promedio del 14% en 2009-2012, al 21% en 2015-2018	
Asia oriental y sudoriental	Mongolia	De menos del 18% en 1999 a más del 51% en 2018	Aumento constante durante todo el período
Asia oriental y sudoriental	Republica de Corea	De menos del 26% en 1999 a más del 50% en 2009, permaneciendo cerca de este valor desde entonces	
Europa y Norte América	Albania	De un promedio del 10% en 1999-2003 a un promedio del 41% en 2014-2019	
Europa y Norte América	Alemania	De un promedio por debajo del 19% entre 1999 y 2003, a un aumento constante entre 2003 y 2015, y luego se mantuvo en un promedio del 42% en 2015-2018	
Europa y Norte América	Federación Rusa	Del 28% en 2001 al 51% en 2009, al 75% en 2016, al 58% en 2018 (rápida reversión de la tendencia en los últimos 2 años de la serie)	El pico de 2016 fue el segundo más alto para

			cualquier país de la región
Europa y Norte América	Eslovenia	De un promedio del 17% en 1999-2003 a un promedio del 53% en 2014-2018	
América Latina y el Caribe	Colombia	De menos del 5% en 2002 a más del 25% en 2018	Aumento constante durante todo el período
América Latina y el Caribe	Cuba	De un promedio del 11% en 1999-2003, a un promedio del 47% en 2009-2013, a un promedio del 28% en 2014-2018, terminando por debajo del 17% en 2018	Aumento constante durante 15 años, seguido de una disminución constante en los últimos 5 años
América Latina y el Caribe	Honduras	De un promedio por debajo del 3% entre 1999 y 2003, a un promedio del 10% en 2014-2018	
África del Norte y Asia Occidental	Jordán	Del 19% en 2000 al 39% en 2011	Sin datos después de 2011
África del Norte y Asia Occidental	Marruecos	Del 5% en 2001 al 18% en 2019	
África del Norte y Asia Occidental	Arabia Saudita	De un promedio del 11% en 1999 al 19% en 2009, al 41% en 2019. Durante 2014-2019, la tasa se duplicó.	Aumento constante durante todo el período, especialmente al final
Africa Sub-sahariana	Burundi	De menos del 1% en 2001-2004 al 4% en 2014	
Africa Sub-sahariana	Lesoto	De un promedio del 1% en 1999-2003 al 4% en 2018	
Africa Sub-sahariana	Ruanda	Del 1% en 2004 a un promedio del 7% en 2017-2019	

Fuente: investigación basada en la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO

En la gran mayoría de los países para los que existen datos comparables (UIS, 2020), las tasas de graduación aumentaron entre los plazos respectivos. Sin embargo, existen grandes diferencias en las tasas de finalización entre países de diferentes regiones. Para los países seleccionados, el mayor crecimiento se registró en Eslovenia (36pp), Mongolia (33pp) y Albania (31pp). Donde las tasas de participación de los estudiantes son altas, como en América del Norte y Europa y en zonas de Asia, la atención ha tendido a centrarse en la equidad en el acceso y la retención y el rendimiento de los estudiantes. En los países donde el acceso continúa siendo bajo, como en África y partes de América Latina y Asia, se sigue centrando la atención en pasar de la educación superior de élite a la educación superior masiva, pero con preocupaciones sobre la disminución de la calidad que la acompaña y el impacto que esto tiene en las tasas de deserción y de graduación[23]. En muchos entornos de bajos ingresos, como las zonas rurales de África, puede haber una intensa presión para que los jóvenes (especialmente las niñas) ayuden a las familias con el trabajo después de la escuela y durante la educación escolar[24]. Las bajas tasas de graduación en África también se atribuyen al aumento vertiginoso de los estudiantes acompañado de una disminución de la financiación por estudiante, el hacinamiento y la insuficiencia de recursos (Banco Mundial, 2010).

Es importante señalar en este punto que las tasas de graduación discutidas aquí no asumen que un sistema educativo ha equipado adecuadamente a sus graduados con las habilidades y conocimientos básicos necesarios para ingresar al mercado laboral, porque este indicador no captura la calidad de los resultados educativos. Sin embargo, estas tasas dan una indicación de hasta qué punto los sistemas educativos logran preparar a los estudiantes para cumplir con los requisitos educativos mínimos del mercado laboral.

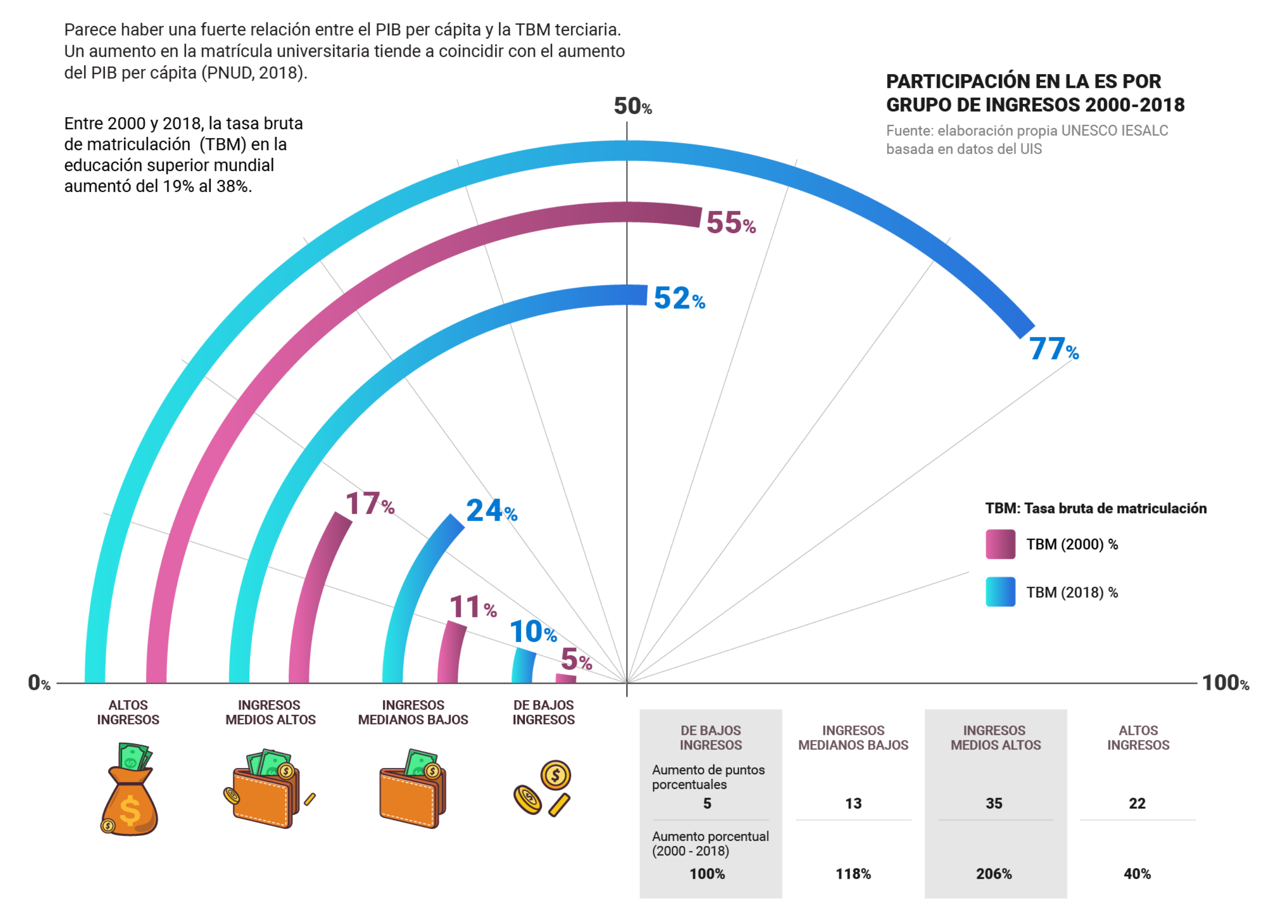
[23] https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200904081106566
[24] https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200904081106566

3.2 Desigualdades en el acceso universal a la educación superior

La educación superior ha experimentado un crecimiento asombroso en todo el mundo en los últimos decenios y, según los datos más recientes (2019) del Instituto de Estadística de la UNESCO, más de un tercio de la población mundial pasa ahora a realizar alguna forma de estudios postsecundarios[25]. Sin embargo, aunque las tasas de participación están aumentando en todas las regiones, siguen existiendo importantes diferencias en cuanto a los distintos grupos. Si bien en la bibliografía hay bastante acuerdo de que para los estudiantes de bajos ingresos de grupos étnicos marginados, la educación es el factor más poderoso para lograr un resultado diferente en sus vidas (Gray, 2013), estos grupos siguen enfrentándose a una dura realidad cuando tratan de acceder a las instituciones de enseñanza superior.

Como se muestra en la siguiente infografía, el mayor aumento en las tasas de participación se ha registrado en los países de ingresos medianos altos, mientras que el más bajo se ha registrado en los países de ingresos bajos. Entre 2000 y 2018, la TBM en los países de ingresos medianos altos aumentó en más del 200%. Parece haber una fuerte relación entre el PIB per cápita y la TBM terciaria. Un aumento en la matrícula universitaria tiende a coincidir con el aumento del PIB per cápita (PNUD, 2018).

[25] https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR

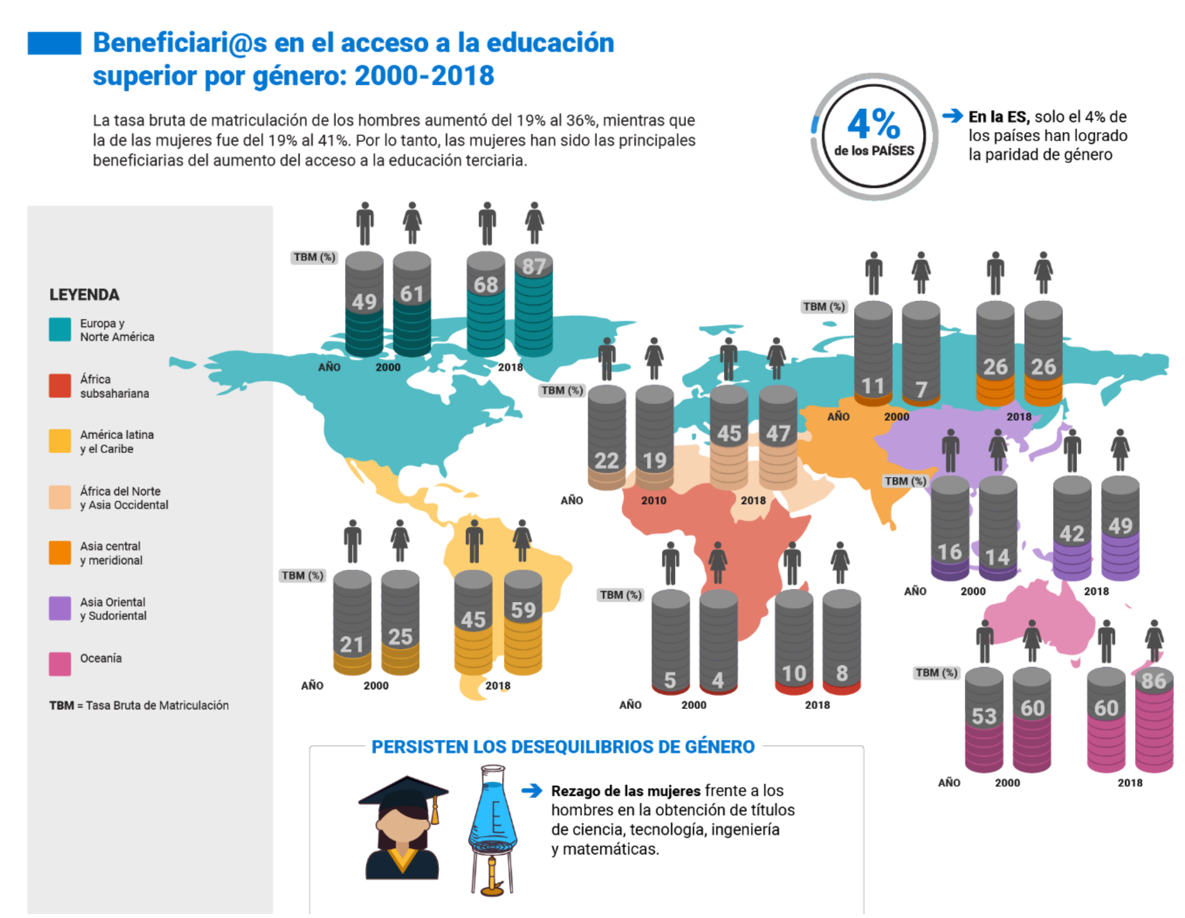


	DE BAJOS INGRESOS	INGRESOS MEDIANOS BAJOS	INGRESOS MEDIOS ALTOS	ALTOS INGRESOS
Aumento de puntos porcentuales	5	13	35	22
Aumento porcentual (2000 - 2018)	100%	118%	206%	40%

Fuente: investigación basada en la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO

Además, a escala mundial, ha habido diferencias en términos de participación en la educación terciaria por género. Entre 2000 y 2018, la TBM de los hombres aumentó del 19% al 36%, mientras que la de las mujeres fue del 19% al 41%. Así, las mujeres han sido las principales beneficiarias de los rápidos incrementos en la matrícula de educación terciaria, especialmente considerando que los dos grupos de género tenían el mismo punto de partida. En la educación terciaria, solo el 4% de los países han logrado la paridad de género, y el desequilibrio de género aumenta a expensas de los hombres. A medida que el sur de Asia avanza hacia el cierre de la brecha, África subsahariana es la única región donde las mujeres aún no se matriculan ni se gradúan de la educación terciaria al mismo ritmo que los hombres. Además, hay una serie de desigualdades más ocultas relacionadas con la disciplina estudiada. En muchos países, aunque las mujeres que se gradúan superan en

número a los hombres, están rezagadas con respecto a los hombres en la obtención de títulos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés). En Chile, Ghana y Suiza, por ejemplo, las mujeres representan menos de una cuarta parte de todas las titulaciones STEM (UNESCO, 2018b). Consulte la siguiente infografía:



Fuente: investigación basada en la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO

En determinados países hay marcadas desigualdades de oportunidades. Las tasas de acceso son significativamente más altas para los grupos sociales más privilegiados, mientras que las comunidades de ingresos más bajos y otras comunidades marginadas luchan por entrar, especialmente en los países más pobres (McCowan, 2016).

La educación superior sigue estando fuera del alcance de muchas de las personas más pobres del mundo. Por ejemplo, un análisis de los datos de matrícula a nivel regional en todos los quintiles de

riqueza en África mostró que aquellos en el quintil de riqueza superior obtienen mejores resultados en la matrícula de educación terciaria que aquellos en los quintiles más pobres y medios. En todas las regiones, los países de África central y del sur obtienen los peores resultados en la matriculación de estudiantes del quintil de hogares más pobres y medios. Al observar las tasas de matriculación en algunos países africanos del 20 por ciento superior y del 80 por ciento inferior de los quintiles de ingresos, entre 1998 y 2012, la matrícula postsecundaria del 80 por ciento inferior aumentó un 3,1 por ciento, mientras que el 20 por ciento superior experimentó un aumento del 8 por ciento[26]. En América Latina y el Caribe, el 50 por ciento más pobre de la población solo representaba alrededor del 25 por ciento de los estudiantes de educación superior en 2013[27]. En el Reino Unido, se considera que el ingreso a la educación superior es más común para los estudiantes de áreas geográficamente más prósperas que a los más desfavorecidos (Forsyth y Furlong, 2000).

Aunque en términos absolutos ha aumentado la participación en la enseñanza superior en todos los grupos sociales, en términos relativos se ha mantenido la brecha entre los jóvenes desfavorecidos y sus pares más aventajados. Lo ideal sería que los jóvenes que terminan la escuela y están cualificados optaran por avanzar directamente al curso de enseñanza superior que mejor se adapte a sus capacidades e intereses, aunque muchos factores pueden disuadir a algunos jóvenes de hacer esta transición. Entre ellos figuran las consideraciones financieras, geográficas y sociales, que pueden actuar como "barreras" para la plena participación en la educación superior (Forsyth y Furlong, 2000). En la Sección 5, que figura a continuación, se detallan los principales obstáculos identificados para lograr el acceso universal a la ES.

Ciertamente, uno de los desafíos más urgentes no es solo ampliar la participación en la educación terciaria, sino reducir la larga cola de estudiantes desfavorecidos que no logran acceder a ella. La desigualdad de representación seguramente tendrá consecuencias negativas tanto para la eficiencia económica como para la justicia social. A medida que los países de todo el mundo se

---

[26] https://www.brookings.edu/blog/africa-in-focus/2018/01/10/figures-of-the-week-higher-education-enrollment-grows-in-sub-saharan-africa-along-with-disparities-in-enrollment-by-income/

[27] https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2017/05/17/higher-education-expanding-in-latin-america-and-the-caribbean-but-falling-short-of-potential

enfrentan a problemas de mayor demanda y acceso a las instituciones de educación superior, las reformas de las políticas están trasladando cada vez más los costos de la educación superior a los estudiantes y sus familias. Por lo tanto, si bien los niños de nivel socioeconómico más bajo están sub-representados en la educación superior, un riesgo inminente es que las tasas de matrícula más altas debido a una mayor demanda de educación superior actúen como una barrera adicional para el acceso a la educación para este grupo. Otro tema relacionado es el del acceso a niveles más bajos de educación para grupos desfavorecidos. Por ejemplo, a pesar de que en África la matrícula secundaria aumentó del 11% en 1970 al 32% y 22% para la secundaria inferior y superior, respectivamente en 2018, para la mayoría de los jóvenes africanos la educación aún termina en la escuela primaria. Los mayores beneficiarios de la educación secundaria son los niños urbanos más ricos. Los conflictos en África Central y la región del Sahel y las políticas gubernamentales que limitan la educación obligatoria a seis años han exacerbado esta exclusión[28]. Esto tiene implicaciones en el acceso a la educación superior, ya que las bajas tasas de participación en los niveles más bajos de educación afectan la participación en la educación superior.

El aumento de la demanda y las tasas de matriculación en el sistema de educación superior no indican que todos los segmentos de la sociedad puedan beneficiarse por igual de ella. En muchos países, existe una gran diferencia entre las tasas de participación en la educación superior según los diferentes grupos sociales y culturales. A pesar de diversos proyectos y políticas de gobiernos, instituciones y otras entidades políticas, aún existe desigualdad en el acceso a la educación superior en muchos países. Un análisis más detallado de algunos ejemplos de países muestra que persisten bajas tasas de matriculación entre los grupos desfavorecidos. Por ejemplo, en Sudáfrica, en 2013, las tasas de participación de los africanos fueron del 16% y de las personas de color, del 14%, considerablemente más bajas que la meta nacional del 20% y significativamente más bajas en comparación con las tasas de los blancos (55%) y los indios. (47%) (CHE, 2013). En México, solo una cuarta parte de los estudiantes indígenas de 18 a 22 años estaban matriculados en la universidad en 2010, en comparación con más de un tercio de sus contrapartes no indígenas (Cortina, 2017).

[28] https://learningportal.iiep.unesco.org/en/blog/sub-saharan-africa%e2%80%99s-secondary-education-challenges

En China, los jóvenes que viven en áreas rurales tienen siete veces menos probabilidades de asistir a la universidad que los de áreas urbanas (Li *et al*., 2013). Por lo tanto, a pesar de los avances que estas regiones han logrado en la expansión del acceso a la educación, sus gobiernos aún enfrentan desafíos importantes para brindar oportunidades educativas equitativas.

4 Impulsores para lograr el acceso universal a la educación superior

El aumento en el acceso a la educación superior es el resultado de muchos factores, incluyendo un conjunto de impulsores que se destacan en este informe: desarrollo económico, aumento de la aspiración de la clase media, crecimiento de instituciones privadas y crecimiento de instituciones a distancia abierta. Además de esto, existen otras razones para el aumento en las tasas de participación en la educación superior, incluyendo una mayor demanda impulsada parcialmente por el cambio global hacia la lógica de la economía del conocimiento, políticas gubernamentales más solidarias[29] y un creciente sentido de responsabilidad por la equidad social (Oketch, 2016).

Si bien somos conscientes de que el aumento en el acceso a la educación superior se ha visto influido por una miríada de factores, como el mayor reconocimiento mundial de la educación superior como derecho humano y la consecuente promoción de su importancia por parte de organismos internacionales como la OCDE, la UNESCO y el Banco Mundial, así como en los instrumentos legales y políticas nacionales, para este informe prestamos especial atención a algunos factores principales tanto desde la perspectiva de la oferta como de la demanda.

4.1 Desarrollo económico

El crecimiento de la participación en la educación superior a menudo se representa como una función de la necesidad económica de más habilidades y una mayor productividad en los mercados de capital humano (Marginson, 2016). Existe una relación bien establecida entre el crecimiento del producto interno bruto (PIB) y la matrícula en educación terciaria. Esta relación es particularmente

[29]Estos se detallan en la sección 6.

fuerte para las economías emergentes con un PIB per cápita menor a US $ 10,000, donde un pequeño aumento en el PIB contribuye a un aumento significativo en la tasa de la matrícula. En la práctica, es probable que esto refleje el aumento de los ingresos familiares, una mayor riqueza, el crecimiento de las clases medias, la demanda de los padres de proporcionar a sus hijos una educación terciaria y un mayor gradiente de demanda de habilidades de las economías estructuralmente cambiantes. También puede reflejar una mayor capacidad fiscal de los gobiernos para financiar y ampliar el acceso a la educación terciaria (British Council, 2012). Las altas tasas de crecimiento experimentadas en el sur de Asia pueden ser una de las razones por las que la TBM de la región se está expandiendo a un ritmo rápido.

4.2 El aumento de las aspiraciones de la clase media

La expansión de la educación superior no solo está impulsada por el crecimiento económico, sino también por las ambiciones de las familias de avanzar o mantener la posición social y de los estudiantes para su autorrealización. En las sociedades contemporáneas, esos deseos, en particular las esperanzas que tienen los padres para sus hijos, se han centrado principalmente en la educación formal, que se considera el camino privilegiado hacia el trabajo profesional. Con el tiempo, la demanda social de educación superior se acumula y tiende a ser universal, y la oferta de educación superior se vuelve amplia, creciente y cada vez más ubicua. Así, los deseos universales de mejora social se articulan a través de sistemas de educación superior que se están expandiendo. Socialmente, la educación superior funciona como un bien posicional en el que su papel clasificador es tan importante como las oportunidades absolutas que brinda (Marginson, 2016).

Los países de ingresos medios con tasas de crecimiento rápido en la educación superior tienen algunas cosas en común. Junto con un grupo creciente de estudiantes elegibles, tienen una clase media en crecimiento con mayores aspiraciones ocupacionales y un entorno regulatorio que se está volviendo más estable. Proporcionan fondos para la infraestructura educativa y para los salarios y el desarrollo de los docentes, el personal y los administradores (Marginson, 2016).

4.3 Crecimiento de las instituciones privadas

Las instituciones de educación superior se están diversificando junto con su alumnado. Las instituciones privadas, en particular, han crecido en número, tamaño, especialización y misión. Han surgido nuevos tipos de proveedores privados, que incluyen la prestación transnacional en forma de campus filiales internacionales y proveedores internacionales en línea (Kinser y Lane, 2012). Estos están creando más lugares en los sistemas de educación superior, al tiempo que muchos gobiernos reducen su función de financiación directa en la educación superior.

Las matriculaciones privadas han ido creciendo de manera constante: ahora representan el 30% de todas las matriculaciones mundiales (UNESCO, 2017). En América Latina, las matrículas privadas representan el 49% del total. En Brasil, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Perú, más del 60% de los estudiantes en 2015 estaban matriculados en instituciones privadas, junto con más del 80% de los estudiantes en Chile y Paraguay. En Asia, las matriculaciones privadas representan un promedio de 36%, donde países como Indonesia, Malasia y Tailandia están experimentando la misma tendencia.

Es importante señalar, sin embargo, que existen dudas sobre la calidad de las instituciones privadas de educación superior a escala mundial. Si bien han contribuido de manera significativa a la expansión de la ES en todas las regiones, otorgando acceso a la educación terciaria a muchos estudiantes, esto a veces ha ocurrido a costa de la calidad. Además, en muchos países, por ejemplo en la región de América Latina y el Caribe, las clases medias y altas son las que se benefician de una educación de calidad proporcionada por las instituciones públicas, mientras que los estudiantes de bajos ingresos tienen acceso con mayor frecuencia a instituciones privadas de menor calidad.

4.4 Crecimiento de las instituciones abiertas y a distancia

Al igual que las instituciones privadas, las instituciones de educación a distancia y abierta también han crecido, como resultado de las nuevas tecnologías y la difusión de Internet. En lugar de programas de investigación u otros tipos de estudios especializados, muchas instituciones nuevas brindan programas de acceso amplio que tienen criterios de ingreso menos estrictos (Levy, 2013).

Los proveedores de educación abierta también están ganando terreno. Las tasas brutas de matriculación en Turquía crecieron del 30% en 2004 al 86% en 2014, en parte debido a las matriculaciones en educación a distancia. Más de 1,7 millones de estudiantes de pregrado se matricularon en la Universidad de Anadolu[30] en 2014, casi un tercio de todas las matrículas de educación superior del país (UNESCO, 2017).

5 Obstáculos para lograr el acceso universal a la educación superior

El acceso a la educación superior es fundamental para todos los países. Es la piedra angular básica de una amplia gama de otros temas críticos como la reducción del desempleo, que a su vez puede conducir a una disminución de la pobreza. Sin embargo, no todos los países pueden proporcionar fácilmente un aumento en el acceso a la ES, y existen muchas barreras para lograr el acceso universal, las más críticas y amplias de las cuales son: pobreza, crisis y emergencia, altas tasas de matrícula, exámenes de ingreso, movilidad geográfica y discriminación. Además de esto, hay otros aspectos, muchos referidos a la infraestructura, que dificultan el acceso universal que también podrían señalarse: insuficiente número de docentes en formación; profesores que abandonan la profesión; deficiencia de servicios como electricidad, internet y acceso a computadoras; bajo presupuesto; bajas aspiraciones presentes en algunos contextos; y muy pocas clases disponibles. El acceso universal a la educación superior se convierte entonces en un objetivo desafiante que requiere estrategias políticas sólidas, tiempo suficiente y recursos adecuados para superar las siguientes barreras destacadas:

5.1 Pobreza

La pobreza es un factor clave que impide la matriculación, la culminación de la educación primaria y secundaria y los resultados del aprendizaje; aspectos que tienen un impacto directo en el acceso a la educación superior y explican parcialmente por qué los estudiantes de minorías étnicas y comunidades indígenas tienen un bajo rendimiento constante (UNESCO, 2007b). La pobreza es uno

---

[30]Universidad pública en Turquía, clasificada por Times Higher Education entre las mejores del país.

de los principales problemas de las naciones en desarrollo. Una de las razones por las que los estudiantes están fuera de las IES es porque las familias no pueden pagar la educación de sus hijos. Por lo general, tienen que elegir entre asistir a la escuela o trabajar para mantener a sus familias. Otro tema crítico relacionado con la pobreza es la mala nutrición que conduce a enfermedades, obstruyendo la capacidad de aprendizaje. Se indica que los porcentajes regionales de no matriculación varían en la incidencia del trabajo infantil, con África ocupando el primer lugar (41%), seguida de Asia (21%) y América Latina (17%). En África, el crecimiento de la población, la economía débil, el hambre y los conflictos armados han contribuido a mantener un alto nivel de trabajo infantil y una baja asistencia escolar. Si la asistencia a la escuela primaria y secundaria es baja, esto a su vez afecta la TBM terciaria.

5.2 Crisis y emergencia

Dado que algunos países todavía enfrentan situaciones de crisis y emergencia, los servicios educativos adecuados son disfuncionales, como los países sumergidos en guerras y conflictos políticos. Los profesores y los estudiantes a menudo tienen que encontrar algún lugar en sus campos de refugiados para poder enseñar y aprender. En 2016, 24 millones de niños que vivían en zonas de crisis no iban a la escuela, mientras que casi uno de cada cuatro de los 109,2 millones de niños en edad escolar que viven en zonas de conflicto no estaban recibiendo educación[31]. Sin duda, esto tiene una influencia directa en el acceso a la ES. Por ejemplo, se demostró que en dos países europeos involucrados en la Segunda Guerra Mundial, Austria y Alemania, los niños que tenían diez años durante el conflicto tenían significativamente menos probabilidades de acceder a la educación superior y perdieron alrededor del 20 por ciento de un año de escolaridad en promedio (UNESCO, 2010c). Los conflictos en Tayikistán (1992-97) tuvieron un efecto negativo en la finalización de la educación secundaria, especialmente para los niños (O'Brien, 2020). Tras el conflicto sectario en Irak en la década de 2000, el 84% de la infraestructura de las instituciones de educación superior fue incendiada, saqueada o severamente destruida de alguna forma (Milton y Barakat, 2016). La

[31] https://www.globalpartnership.org/blog/conflict-remains-major-barrier-schooling

destrucción de la infraestructura, la ausencia de profesores y el reclutamiento de jóvenes soldados afectan el acceso a la educación superior. En la actualidad, solo el 1% de los más de 65 millones de personas desplazadas por la guerra y los conflictos en el mundo asiste a la universidad[32].

5.3 Barreras institucionales: altas tasas de matrícula y exámenes de ingreso

Las dos principales barreras institucionales presentes en la mayoría de los sistemas de educación superior son las tasas de matrícula y los exámenes de ingreso. Aunque muchas universidades públicas cobran tarifas, son una característica principal de las universidades privadas; la creciente popularidad de las políticas de ''participación en los costos'', ha significado que las instituciones públicas a veces son gratuitas, a pesar de una variedad de otros costos directos y de oportunidad propios del estudio a tiempo completo. Los exámenes de ingreso y los requisitos aparecen como un medio justificable para evaluar si los estudiantes están equipados para participar en un curso en particular, pero en muchos casos actúan para privilegiar a los estudiantes de escuelas de alta calidad y a aquellos que han podido pagar los cursos preparatorios. Los principios meritocráticos de las admisiones universitarias son difíciles de desenredar de las ventajas y desventajas sociales injustas. Por otro lado, la introducción de exámenes de ingreso nacionales estandarizados y acciones afirmativas en muchos países, por ejemplo, Brasil y Tayikistán, han reducido esta brecha de entrada[33].

5.4 Movilidad geográfica

La participación en la educación superior puede verse afectada por el lugar donde vive una persona, así como por la distancia geográfica de las instituciones. Las razones de esto son complejas, ya que las disparidades regionales pueden deberse tanto a factores socioeconómicos como a la geografía. Sin embargo, el acceso a la educación superior en términos de distancia de viaje puede ser un problema muy real para algunos, particularmente para aquellos que viven en áreas remotas o rurales (Mullen, 2010) y donde las IES se concentran en las partes urbanas del país.

---

[32] https://reliefweb.int/topics/education-emergencies
[33] https://emmasabzalieva.com/2015/05/15/university-admissions-reform-in-tajikistan/

Además, mientras que las sucursales de los campus están aumentando con el fin de dar cabida a las poblaciones desfavorecidas, su elección de ubicación a menudo depende de los factores comerciales que los financian (Briscoe y Oliver, 2006).

5.5 Discriminación

La discriminación en el sistema educativo es otro elemento y se produce de forma más evidente en términos de acceso a la educación. También puede ocurrir dentro de los sistemas educativos y puede manifestarse en la manera en que ciertos grupos reciben una calidad de educación inferior en comparación con otros (por ejemplo, la calidad de la educación en las escuelas urbanas tiende a ser más alta que la que se encuentra en las áreas rurales, como se mencionó anteriormente). Además, la discriminación puede ocurrir después de la educación *per se*, cuando diferentes grupos de personas no pueden obtener los mismos beneficios de la educación que recibieron.

Las niñas pueden enfrentarse a barreras basadas en género, como el matrimonio infantil, el embarazo y la violencia de género, que a menudo les impiden ir o contribuye a que abandonen la universidad. El género en sí mismo no es una 'barrera' para la educación superior, y las tendencias estadísticas que se muestran en este informe dan evidencia de las diferencias en los niveles de participación de hombres y mujeres en la educación superior, estando los hombres sub-representados como proporción de la población de educación superior.

Las personas con discapacidades o necesidades de apoyo adicional también experimentan una serie de barreras para ingresar a la educación superior (Mullen, 2010). Las personas con discapacidades a menudo enfrentan problemas de accesibilidad material, como la falta de rampas o transporte escolar adecuado, lo que dificulta el acceso a la universidad.
Otro ejemplo se refiere a los grupos de migrantes. Los migrantes a menudo enfrentan barreras administrativas que les impiden inscribirse, excluyéndolos efectivamente de los sistemas educativos, incluida la falta de infraestructura de apoyo y maestros capaces en términos de problemas y diferencias culturales.

Los obstáculos antes mencionados para la participación en la educación superior son de amplio rango y no son mutualmente exclusivos. El acceso limitado a la educación superior da lugar a una serie de otros problemas sociales, políticos y económicos relacionados. El camino hacia el crecimiento económico y la prosperidad en el mundo en desarrollo se estancará o terminará por completo si fracasa el progreso del acceso a la educación. Esto privará a muchas naciones pobres del crecimiento generado por una fuerza laboral altamente calificada con educación postsecundaria. La brecha entre pobres y ricos se ampliará, lo que conducirá a un aumento de la desigualdad mundial, generando a la vez, más desesperación y conflicto a nivel mundial (Goel *et al*., 2008).

6 Inclusión de las comunidades marginadas: grupos vulnerables que la educación superior debe tomar en cuenta

Las barreras para el acceso a la ES presentadas anteriormente traen un mensaje claro: las comunidades marginadas tienden a enfrentar más dificultades para acceder a la educación superior. Esto significa que cualquier esfuerzo para promover el acceso universal a la educación terciaria debe incluir a los grupos minoritarios como una prioridad.

El principio del acceso universal a la educación superior combina el movimiento *Educación para Todos* con la inclusión. La inclusión tiene que ver con el acceso a la educación de manera que no haya discriminación o exclusión para ningún individuo o grupo dentro o fuera del sistema escolar. También es un proceso mediante el cual todos los estudiantes y niños pueden aprender juntos en la misma institución. Esto implica llegar a todos los alumnos y eliminar todas las barreras que podrían limitar la participación y los logros. Por lo tanto, el acceso universal a la educación superior asegura que *todas* las personas, tales como los discapacitados, los económicamente desfavorecidos y los grupos minoritarios participen y estén incluidas en los sistemas de educación superior.

Además de esto, los tratados internacionales y regionales de derechos humanos aplican los derechos a la no discriminación y la igualdad al derecho a la educación a grupos marginados específicos. Los grupos marginados son aquellos que han sufrido una discriminación histórica y prolongada, generalmente, pero no exclusivamente, por motivos de identidad (género, por ejemplo), características (etnia, raza) o circunstancia (refugiados, migrantes y desplazados internos) (PNUD). , 2010). Como tal, los ejemplos de grupos vulnerables incluyen:

- niñas y mujeres
- minorías nacionales, étnicas y lingüísticas
- personas con discapacidades
- pueblos indígenas
- migrantes
- refugiados
- solicitantes de asilo
- apátridas
- personas desplazadas internamente (PDI)
- personas detenidas/personas privadas de libertad
- personas que viven en la pobreza
- personas que viven en áreas rurales
- personas afectadas por el VIH
- personas afectadas por el albinismo
- lesbianas, gays, bisexuales y transgénero, intersexuales y cuestionadores (LGBTQI)
- personas mayores

Los grupos marginados, como los mencionados anteriormente, existen en casi todas partes y es muy probable que estén sujetos a formas múltiples, compuestas o interseccionales de discriminación en el ámbito educativo. La terrible situación de estas poblaciones a menudo se ve agravada por numerosos y complejos factores que incluyen la discriminación y la desigualdad en las oportunidades de vida, y la negación del acceso equitativo a una educación superior de calidad

(PNUD, 2010). Por lo tanto, se hace necesario promover los derechos de estos grupos no solo para acceder a la ES, sino también para acceder a una de calidad (ver sección 8.1 para más detalles sobre el aspecto de calidad).

También es importante notar que los logros educativos entre los grupos minoritarios suelen ser más bajos (Gao y Thompson, 2003). La reforma del plan de estudios que tenga en cuenta las culturas e idiomas minoritarios y aborde la discriminación contribuirá a lograr la educación para todos, especialmente si se tiene en cuenta que las normas sociales y culturales de muchos países pueden excluir a algunos grupos de la educación superior.

En términos de pobreza, los resultados educativos son una de las áreas clave en las que influyen los ingresos familiares. Las personas de los grupos más desfavorecidos tienen aún más probabilidades de tener menos educación y menos acceso a los servicios básicos (PNUD, 2010). En consecuencia, los estudiantes de familias de bajos ingresos a menudo comienzan la ES ya por detrás de sus compañeros provienentes de familias más acomodadas. La incidencia, profundidad, duración y momento de la pobreza influyen en el logro educativo de un estudiante, junto con las características de la comunidad y las redes sociales (Ferguson *et al*., 2007).

Los datos muestran que solo el 3 por ciento de los refugiados tiene acceso a la educación superior[34]. Un porcentaje tan pequeño expresa claramente cómo las oportunidades y el acceso a los derechos se ven reducidos por ser refugiados. Los desafíos que enfrentan los refugiados para acceder a la educación superior incluyen la falta de la documentación necesaria para los propósitos de inscripción y/o solicitud de becas, la falta de conocimiento y acceso a información sobre oportunidades, y barreras lingüísticas y culturales (Sherab, 2016).

Los estudiantes con discapacidad se enfrentan a múltiples formas de discriminación que los llevan a la exclusión de la sociedad y de las IES. Las actitudes hacia los estudiantes con discapacidades, así

---

[34] https://www.unhcr.org/tertiary-education.html

como la falta de recursos para que estos logren adaptarse, agravan los desafíos que enfrentan para acceder a la educación superior.

En consecuencia, estos pocos ejemplos muestran que se requieren esfuerzos más coherentes y estrategias específicas para garantizar el acceso a la educación superior para abordar directamente la difícil situación de estas minorías desfavorecidas. Dirigirse o ignorar a un grupo puede afectar en última instancia a todo el espectro de acceso a la ES. Debe reconocerse que el derecho a la educación y el acceso a la ES beneficia a todos.

7 Políticas de apoyo al acceso universal a la educación superior

Muchos países se han fijado metas para aumentar la proporción de la población con educación superior y/o ampliar el acceso a la educación superior para las personas que están sub-representadas debido a su condición socioeconómica, raza, etnia, religión, edad, género, discapacidad o ubicación.

Las políticas de apoyo al acceso universal a la educación superior en diferentes países se dirigen a diferentes grupos y utilizan una variedad de estrategias para hacerlo. Por ejemplo, las primas financieras para las escuelas que atraen a alumnos desfavorecidos, las evaluaciones formativas para estudiantes en riesgo y las cuotas de admisión para grupos minoritarios son algunos ejemplos (OCDE, 2008). Para crear oportunidades para estudiantes con necesidades y expectativas más variadas, muchos países están tratando de expandir y diversificar la oferta de educación superior y crear múltiples vías entre la educación secundaria y superior. Los marcos legislativos con órganos de seguimiento también son herramientas políticas clave en este esfuerzo. Los requisitos de admisión también se pueden diseñar para ayudar a lograr los objetivos de acceso. Y acercar la educación superior a los posibles beneficiarios mediante la creación de nuevas instituciones de educación superior en regiones desatendidas ha demostrado ser una estrategia eficaz para lograr mayor acceso en muchos países (UNESCO, 2017).

En consecuencia, las iniciativas de participación amplia tienen como objetivo mejorar el acceso a las oportunidades de educación superior para todas las personas. Impulsadas por una mayor demanda e interés por la educación de todos los segmentos de la sociedad, así como por las reformas legales y las declaraciones de derechos humanos, las iniciativas de políticas de apoyo destacadas a continuación se centran en mejorar el acceso de los estudiantes, también de entornos históricamente marginados, para abordar las desigualdades y desigualdades en la educación superior.

7.1 Leyes

Ecuador y Grecia están obligados constitucionalmente a proporcionar educación postsecundaria gratuita a todos los ciudadanos, mientras que Túnez garantiza la educación superior pública gratuita a través de una ley en lugar de la constitución (Ley No. 19-2008). Las constituciones de Brasil, Finlandia, la República de Corea y la Federación de Rusia garantizan el acceso a la educación superior basada en la capacidad. Por ejemplo, la Constitución de la República Federativa de Brasil garantiza la educación gratuita según la capacidad individual (Art. 208, No. 59, 2009) y la Constitución de la República de Corea establece que “todos los ciudadanos tienen el mismo derecho a recibir una educación correspondiente a sus capacidades” (Art. 31 (1), 1987). Muchas leyes y actas que garantizan el acceso a la educación superior prohíben la discriminación y fomentan el acceso de minorías y grupos desfavorecidos. La Ley N° 10.558 de Brasil promueve el acceso a la educación superior para las personas de grupos socialmente desfavorecidos, específicamente dirigido a los afrodescendientes y pueblos indígenas (Art 1, 2002). Del mismo modo, el marco educativo elaborado por el Ministerio de Educación de la República Democrática Popular Lao hace hincapié en la igualdad de acceso en las 17 provincias del país (Marco de desarrollo del sector educativo 2009-2015). La Ley de la Junta de Préstamos para la Educación Superior de Kenia de 1995 aumenta el acceso de los estudiantes en desventaja socioeconómica al 'otorgar préstamos del Fondo ... como la Junta lo considere apropiado, a cualquier persona elegible para permitirle, o ayudar a cualquier estudiante, a cubrir el costo de educación superior' (UNESCO, 2017).

En Sudáfrica, la legislación sobre educación garantiza el derecho a la educación de todos los niños, independientemente de su situación migratoria o legal, pero la legislación sobre inmigración impide la matriculación de inmigrantes indocumentados. Los guardianes de las escuelas pueden insistir en la documentación completa, en la creencia de que la ley lo requiere, como ocurre con los inmigrantes de Asia Central en la Federación de Rusia. En los Estados Unidos, las redadas contra la inmigración provocaron un aumento repentino de la deserción escolar entre los hijos de inmigrantes indocumentados que temerosos de ser deportados, mientras que una política anterior que brindaba protección contra la deportación había aumentado la culminación de la escuela secundaria (UNESCO, 2017).

7.2 Fórmula de financiación

Algunos países utilizan la financiación basada en fórmulas para ayudar a alcanzar los objetivos de equidad, algunos de los cuales relacionan las asignaciones públicas con los indicadores de desempeño (Salmi y Hauptmann, 2006). En Sudáfrica, las instituciones nacionales de educación superior reciben una parte de su financiación sobre la base de su éxito en la matriculación de estudiantes negros históricamente desfavorecidos (Ouma, 2010). Los estudiantes desfavorecidos a menudo necesitan apoyo adicional para ayudarlos a graduarse con éxito de la educación superior, y los incentivos especiales para que las instituciones recluten estudiantes de grupos específicos pueden ayudar a brindar este apoyo. Los estudiantes con necesidades especiales también pueden ser apoyados a través de asignaciones de fondos: los gobiernos pueden proporcionar fondos para fines especiales a las instituciones de educación superior para adaptar edificios u otros alojamientos. Por ejemplo, en 2015, Polonia asignó $11,5 millones para intérpretes de lenguaje de señas y capacitación en sensibilización sobre discapacidad para profesores y estudiantes para ayudar a aumentar la sensibilidad (OCDE, 2015).

7.3 Requisitos de admisión

Los requisitos de admisión son una palanca política importante para aumentar la equidad en la educación superior. Las políticas de admisión a la educación superior pueden decidirse a nivel

nacional o institucional, o en algunos casos de manera conjunta (Stead, 2016). Dar a las instituciones de educación superior cierto margen de maniobra para decidir las admisiones puede ser útil para los grupos desfavorecidos. Cuando el acceso a la educación superior es selectivo, como por ejemplo a través de exámenes centralizados, los grupos desfavorecidos a menudo no obtienen buenos resultados. En Turquía, los estudiantes de bajos ingresos tienen dificultades para competir en los exámenes de ingreso con solicitantes de entornos privilegiados que tienen más recursos para gastar en tutoría privada y preparación de exámenes (Caner y Okten, 2013). Sin embargo, cuando las políticas de admisión se deciden a nivel institucional, las circunstancias individuales pueden tenerse en cuenta más fácilmente. Las políticas de acción afirmativa pueden incluir cuotas numéricas para miembros de grupos desfavorecidos u otro trato preferencial, como bonificaciones por puntajes de admisión, becas basadas en necesidades o programas de extensión. Brasil, un país con un sistema de admisión centralizado de exámenes, aprobó una ley nacional en 2012 que impuso cuotas a las 63 universidades federales del país, que se encuentran entre las instituciones más prestigiosas del país. Según la ley, la mitad de todas las plazas universitarias están garantizadas a los estudiantes de las escuelas secundarias públicas, incluidos los de ascendencia africana o indígena. Las políticas de admisión de las universidades se modificaron para reflejar el perfil étnico del estado en el que estaban ubicadas. Los estudiantes de menores ingresos comenzaron a recibir bonificaciones para los exámenes de ingreso, lo que ayudó a impulsar sus inscripciones (McCowan, 2016). Las revisiones iniciales del programa muestran que los estudiantes que utilizan las cuotas provienen de entornos familiares con hasta un 50% menos de dinero que otros estudiantes (Norões y McCowan, 2016).

India tiene uno de los sistemas de cuotas de admisión a la educación superior más antiguos del mundo, consagrado en la constitución del país adoptada en 1950. El sistema social en India está fuertemente moldeado por el sistema de 2.500 años que divide a la población en cinco factores hereditarios y ocupacionales de castas específicas. El más bajo, conocido como los dalits, comprende el 16% de la población. A pesar de la abolición por ley de la intocabilidad y la discriminación basada en castas, los miembros de este grupo continúan empobrecidos y son blanco de discriminación, opresión, violencia y exclusión. Además, 50 millones de indios pertenecen a

comunidades tribales. Viven al margen de la sociedad y, a menudo, son excluidos de los procesos de desarrollo principales (UNESCO, 2017).

El programa de acción afirmativa basado en cuotas en la India está dirigido a tribus, castas inferiores y otras clases llamadas "atrasadas" reconocidas en la lista de castas registradas (SC, por sus siglas en inglés) y tribus registradas (ST, por sus siglas en inglés). Según el sistema, el 22,5% de todas las plazas en instituciones educativas que cuentan con financiación total o parcial del gobierno están reservadas para jóvenes de SC y ST. La inclusión de la regla en la constitución significa que no se puede cambiar fácilmente, pero en 2005, la política se amplió para cubrir las instituciones de educación superior tanto privadas como públicas. Una revisión empírica de la política de admisiones en 225 universidades de ingeniería de la India muestra que las inscripciones específicas aumentaron casi tres veces. Aun así, las castas más desfavorecidas siguen asistiendo en proporciones menores que sus porcentajes de población, lo que significa que todavía hay margen de mejora (Bagde *et al*., 2016).

7.4 Universidades especializadas

Otra estrategia que utilizan algunos gobiernos para abordar las graves desventajas entre ciertos grupos es establecer universidades especializadas diseñadas para grupos desfavorecidos, como universidades para mujeres en el sur de Asia (India y Pakistán) y universidades para minorías étnicas (por ejemplo, en Australia, México y Nueva Zelanda) (UNESCO, 2017). Estas universidades especializadas ayudan a crear un entorno culturalmente más familiar para los grupos sub-representados, que a menudo controlan y gestionan sus propias instituciones. En América Latina, las Universidades Interculturales (UI) fueron diseñadas para abordar los problemas de acceso de poblaciones indígenas o afrodescendientes en países como Argentina, Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Nicaragua. México, por ejemplo, estableció varias de estas universidades en 2004 en regiones con una gran población indígena. Las UI están abiertas a todos los estudiantes, pero están basados en la cultura indígena y ofrecen programas basados en la cultura o el conocimiento indígena (Mato, 2009). En 2015, cerca de 10750 estudiantes se matricularon en las 11 universidades interculturales mexicanas. De estos, ingresaron casi 1,5 veces

más estudiantes mujeres indígenas que varones, lo que demuestra que estos campus pueden brindar acceso a estudiantes que normalmente no se inscriben en otros lugares (Cortina, 2017).

7.5 Apoyo financiero a los estudiantes: becas y préstamos

Las becas y préstamos que apoyan a los estudiantes en la educación superior pueden ser otorgados por financiamiento público o privado, e incorporar subsidios a las instituciones (que subvencionarán a los propios estudiantes) o directamente a los estudiantes. Los préstamos para estudiantes son de hecho una política común en todo el mundo para ampliar el acceso a la educación superior para los estudiantes de bajos ingresos, aunque a menudo carecen de flexibilidad. Por ejemplo, el programa de préstamos estudiantiles en Vietnam data de la década de 1990 y en su forma actual data de 2003. El lento aumento en el número de estudiantes cubiertos por el programa significa que si bien solía cubrir casi el 10% de los estudiantes en 2002 (UNESCO, 2006a), en 2018 cubrió menos del 3% (Doan *et al*., 2020). Al mismo tiempo, el préstamo (que no está exento de intereses) no cubre todas las cuotas de los estudiantes y mucho menos los gastos de vida. Por lo tanto, el programa se concibe más como una red de seguridad para casos particularmente complicados que como un incentivo general para inscribirse en ES para aquellos que no pueden pagarlo (Doan *et al*., 2020).

7.6 Inversiones masivas en la universalización de la educación secundaria

La rápida expansión mundial de la matrícula en la educación superior también tiene una fuerte correlación con la expansión de la matrícula en la educación secundaria. En todo el mundo, estar graduado de secundaria es un requisito para la expansión de la educación terciaria, y es probable que tener más de ellos aumente la matrícula en la educación terciaria. Una vez que la educación secundaria está muy expandida, se hace necesario obtener un título terciario para mantener las distinciones sociales y obtener ventajas en el sistema de estratificación (Schofer y Meyer, 2005). Muchos graduados de la escuela secundaria también ven ahora la educación superior como un boleto hacia resultados laborales mucho más favorables en comparación con aquellos que solo tienen educación secundaria. Por lo tanto, la educación superior se expande más rápidamente cuando la matrícula en educación secundaria es alta. Muchos países han invertido mucho en la

educación secundaria mediante el aumento de su financiación, mientras que las agencias de desarrollo también han pedido que se dediquen más recursos a la educación secundaria (Glewwe, 2013). Los consiguientes aumentos de la matrícula en el nivel secundario han sido bastante dramáticos en todas las regiones del mundo: de 2000 a 2018, el número de niños sin escolarizar en edad de cursar la educación secundaria inferior se redujo de 99 millones a 61 millones, y el número de los niños no escolarizados en edad de cursar la secundaria superior se redujeron de 177 millones a 138 millones. Las brechas de género en la educación secundaria inferior y superior también se han ido cerrando de manera constante durante las dos últimas décadas[35]. No cabe duda de que el aumento de la tasa de matrícula en el nivel secundario ha influido en el aumento de la TBM en el nivel terciario.

8 Acceso versus éxito: algunas ideas iniciales

Al investigar sobre el tema del acceso universal a la educación superior, se destaca un dilema analítico: las tasas de matrícula versus las tasas de graduación cuentan historias diferentes. Después de la inscripción, el aspecto de acceso/retención se convierte en un componente clave para una institución de educación superior. Aunque más personas acceden a la educación terciaria en todo el mundo, las tasas de abandono siguen siendo relevantes (OCDE, 2020). Eso significa que, además de reclutar estudiantes y ampliar el acceso para que los grupos marginados también puedan beneficiarse de la educación terciaria, las instituciones de ES también deben esforzarse por garantizar la graduación y la culminación de estudios de las personas que admiten. Según Gray (2013), varios actores de la sociedad (políticos, donantes, periodistas, académicos y la sociedad civil) han llamado la atención recientemente sobre el hecho de que muchas IES están fracasando en la graduación de sus estudiantes, y en particular de aquellos que provienen de entornos desfavorecidos.

[35] https://data.unicef.org/topic/education/secondary-education/

Eso significa que no solo es importante medir el acceso a la educación superior en términos de TBM, sino también la eficiencia de las IES en la graduación de los estudiantes y garantizar que, especialmente, los de grupos desfavorecidos puedan completarla. Las tasas de graduación, abandono y supervivencia en el nivel terciario pueden ser indicadores útiles de la eficiencia interna de los sistemas de educación terciaria. Las tasas de graduación terciaria muestran la tasa a la que el sistema educativo de cada país produce conocimientos avanzados. Los países con altas tasas de graduación en el nivel terciario también son los que tienen más probabilidades de desarrollar o mantener una fuerza laboral altamente calificada (OCDE, 2007b).

Los problemas de deserción son consecuencia de varios factores, como la falta de preparación adecuada para mantenerse al día con los estándares institucionales (preparación académica, preparación social) y los problemas financieros de los estudiantes y las preocupaciones sobre las deudas de matrícula, lo que provoca que muchos estudiantes, en particular aquellos de entornos desfavorecidos, renuncien a sus estudios. Además de esto, las razones específicas de los estudiantes para dejar un programa terciario también incluyen lo siguiente: los estudiantes pueden darse cuenta de que han elegido la materia o el programa educativo incorrectos, pueden no cumplir con los estándares establecidos por su institución educativa, particularmente en los sistemas terciarios que brindan un acceso relativamente amplio, o pueden encontrar un empleo atractivo antes de completar su programa (OCDE, 2007b).

Sin embargo, la deserción no es necesariamente una indicación de fracaso de los estudiantes individuales, pero las altas tasas de deserción pueden indicar que el sistema educativo no está satisfaciendo sus necesidades. Es posible que los estudiantes no encuentren que los programas educativos ofrecidos satisfacen sus expectativas o las necesidades del mercado laboral, lo que genera un factor más preocupante: que algunos estudiantes podrían considerar que no valga la pena obtener un título. Esto llama la atención sobre el hecho de que para algunas instituciones sus títulos ofrecidos pueden estar desconectados de la realidad del mercado laboral y las necesidades del mundo del trabajo. Además, también puede ser que los programas tarden más que el número

de años durante los cuales los estudiantes pueden justificar estar fuera del mercado laboral (OCDE, 2007b).

Los costos de incumplimiento tanto para los estudiantes como para los contribuyentes, en el caso de las instituciones públicas, también son un caso de análisis. Además, los estudiantes adultos y los estudiantes a tiempo parcial tienen menos probabilidades de tener éxito ya que tienen un conjunto único de desafíos, como otras responsabilidades con las tareas familiares y laborales.

Por lo tanto, este informe llama a la reflexión acerca de la importancia de abordar la brecha entre las tasas de inscripción y de graduación/retención en la educación superior. Si bien uno puede tener una imagen bastante positiva basada únicamente en los datos de ingreso, estos datos, en comparación con las tasas de graduación y conclusión, a veces pueden presentar una realidad ligeramente diferente, que no siempre es positiva.

9 Efectos del aumento del acceso sobre la calidad, la equidad y el rendimiento en la educación superior

Diferentes variables pueden verse afectadas por un mayor acceso a la ES, y este impacto pude ser positivo, negativo o mixto. Para este estudio específico, se analizaron brevemente tres elementos: calidad, equidad y desempeño. Dado que las relaciones de causa y efecto pueden ser difíciles de identificar a nivel global, en la medida de lo posible, se incluyeron ejemplos de países/regiones para cada variable.

9.1 Mayor acceso a la educación superior y calidad

En todo el mundo, a medida que aumenta rápidamente el acceso a la ES, la calidad y la relevancia de los servicios de ES están recibiendo un mayor escrutinio y suscitando preocupaciones (OCDE, 2016b). Como ya se señaló anteriormente, la ES se percibe como un factor estratégico para el desarrollo económico nacional y la competitividad (Banco Mundial, 2009). Sin embargo, el gasto

público por estudiante de ES a menudo no ha mantenido el ritmo del aumento de la matrícula y el gasto total en ES (OCDE, 2016b). En este contexto, el análisis de la calidad se ha convertido en una parte importante de la rendición de cuentas, para asegurar que los recursos de las familias y los gobiernos se utilicen de manera eficiente. No obstante, a pesar de los datos e indicadores limitados sobre la calidad de la ES, este análisis se puede dividir en dos categorías amplias: calidad del proceso y calidad medida por los resultados.

9.1.1 Calidad de los procesos

A menudo es difícil comparar la calidad de los procesos de acceso a la educación superior a escala internacional, ya que no siempre se dispone de datos institucionales comparables y continuos. Sin embargo, ejercicios específicos como la encuesta IIES-UNESCO-IAU de 2017 sobre gestión de la calidad en la ES han identificado indicadores que son relevantes en todos los países (Martin y Parikh, 2018). Incorporando los principales indicadores de esa encuesta, las siguientes categorías pueden ayudar a conceptualizar diferentes aspectos en la calidad de los procesos de acceso a la educación superior:

- Recursos humanos y materiales: la rápida expansión de la matrícula en ES puede ejercer presión sobre la capacidad de las instituciones de ES para mantenerse al día con la demanda, ya sea en un país en general o en una institución o programa cada vez más popular en particular. Algunos indicadores clave son: la proporción entre estudiantes y personal, las calificaciones del personal, la infraestructura de apoyo al entorno de aprendizaje (especialmente para los estudios que requieren equipo técnico costoso) o instalaciones de TIC (Mambo, 2016). El uso actual de modos de enseñanza virtuales e híbridos en el contexto de la pandemia mundial hace especial hincapié en el impacto de los recursos de las TIC en la calidad de la ES.

- Relevancia de los planes de estudio y calidad del proceso de aprendizaje: por ejemplo: calidad de la enseñanza y de los materiales didácticos (Mambo, 2016), calidad de la evaluación académica de los estudiantes, encuestas de satisfacción de los estudiantes, apoyo académico

y no académico a los estudiantes, consulta con las partes interesadas externas (incluidos los posibles futuros colegas o empleadores de los estudiantes) sobre la relevancia de los planes de estudio.

- Equidad: se trata en la sección 9.2 a continuación.

- Calidad de la gobernanza de las instituciones de ES: esto puede incluir la supervisión de indicadores de desempeño vinculados a metas estratégicas, los acuerdos sobre metas y niveles de servicio, la evaluación de la calidad y eficiencia de los procesos administrativos, así como el uso de procesos estándar de certificación (ISO, EFQM, etc.). Este aspecto de la calidad es importante para crear instituciones de ES eficientes y resilientes que puedan hacer frente a la expansión de la matrícula de ES sin un aumento proporcional en su presupuesto administrativo.

- Evaluación comparativa de la garantía de calidad y estructuras de gestión de la calidad (internas y externas): esto puede incluir el establecimiento de una política de calidad institucional dentro de cada institución de ES y la incorporación de esta política en sus planes estratégicos anuales, con una clara asignación de recursos. El elemento de las agencias externas de garantía de calidad se desarrolla en la siguiente sección.

9.1.2 El papel de las agencias de garantía de calidad

En los últimos veinte años se han establecido numerosas agencias para la garantía de calidad, así como redes internacionales de estas agencias en todo el mundo. Por ejemplo, la Red Internacional de Agencias para la Garantía de la Calidad en la Enseñanza Superior (INQAAHE)[36] ha pasado de ocho a trescientos miembros desde 1991. En el plano regional, se pueden encontrar ahora varias redes,

---

[36] https://www.inqaahe.org/presentation

entre ellas en África[37], los países árabes[38], Asia y el Pacífico[39], Europa[40] e Iberoamérica[41], todas ellas establecidas en los últimos veinte años. Esto demuestra una creciente conciencia dentro de las instituciones de enseñanza superior sobre la importancia de la evaluación comparativa de la calidad, el reconocimiento internacional de los títulos y el intercambio de las mejores prácticas.

Por ejemplo, muchos de los sistemas de educación superior del sudeste asiático vieron como el sector privado y las instituciones públicas que ofrecían matrículas con tarifas de mercado impulsaron la mayor parte del crecimiento en las tasas de matrícula. Esta preferencia por una "mercantilización" de la ES ha aumentado la capacidad total del sistema, pero los gobiernos ahora tienen el desafío de garantizar la calidad, que a menudo se ha relacionado con el establecimiento de agencias de garantía de calidad (UNESCO, 2006b).

9.1.3 Calidad del resultado

La calidad de los resultados de la ES puede medirse con indicadores directos e indirectos. Los indicadores directos de resultados miden el resultado inmediato de las actividades de las instituciones de enseñanza superior, mientras que los indicadores indirectos se centran en el impacto que la enseñanza superior tiene en quienes terminan sus estudios.
Indicadores de resultados directos:

- Tasas de graduación: los estudiantes pueden entrar y salir de un programa determinado por cualquier número de razones personales o contextuales. Sin embargo, si una proporción considerable de los que acceden a la ES salen del sistema sin un diploma o título reconocido, la inversión en tiempo y recursos realizada por el estudiante, su familia y la sociedad puede quedar en entredicho, tanto en términos de retorno de la inversión como en términos de

[37] African Quality Assurance Network (AfriQAN), est. 2009. http://www.anqahe.org/
[38] Arab Network for Quality Assurance in Higher Education (ANQAHE), est. 2007. http://www.anqahe.org/
[39] Asia-Pacific Quality Network (APQN), est. 2003. https://www.apqn.org/
[40] European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), est. 2000. https://enqa.eu/
[41] Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), est. 2004. http://riaces.org

costo de oportunidad perdido. En la sección que figura a continuación, titulada "Aumento del acceso y el rendimiento", se abordan más detalles sobre este concepto.

- Indicadores de investigación: uno de los beneficios que la sociedad obtiene de las instituciones de ES es su papel como centro de creación y difusión de conocimientos. Esto se refleja en el uso generalizado de los índices de impacto de las publicaciones de investigación como una variable importante de las clasificaciones internacionales de la ES. Las instituciones de ES también pueden tener sistemas internos de revisión por pares antes de la publicación. Los estudiantes pueden beneficiarse al pertenecer a instituciones de ES que ofrezcan oportunidades de investigación para aquellos que estén más orientados académicamente. También pueden beneficiarse de un personal docente actualizado en su campo y en la investigación activa. Sin embargo, el impacto de la investigación en la reputación institucional se ha medido mejor que el hecho de tener o no un impacto sobre la calidad del aprendizaje de la mayoría de los estudiantes.

Indicadores de resultados indirectos:

- Satisfacción de los estudiantes: la percepción subjetiva del cliente es uno de los indicadores de calidad más universales. Dado que diferentes personas tienen opiniones diferentes sobre lo que es importante en su educación, las encuestas a los estudiantes se pueden utilizar para medir si la oferta de la ES está respondiendo a las expectativas de sus beneficiarios inmediatos.

- Reputación de instituciones y programas entre empleadores potenciales: las encuestas centradas en estos grupos de interés (Martin, 2017) [42] pueden proporcionar información útil

---

[42] Un par de ejemplos de cómo conceptualizar la reputación de los empleadores son:
https://www.topuniversities.com/university-rankings/employability-rankings/2020
https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/198872b7-1dff-47a7-954c-f27e0115fd5b

sobre si la expansión de la oferta de educación superior se produce a costa de la calidad de la experiencia de aprendizaje y la adquisición de habilidades valiosas.

- Empleabilidad: la situación laboral de los ex alumnos de la ES nos da información sobre los beneficios sociales y económicos de estos estudios, tanto para los estudiantes como para la sociedad. Además, también puede ser un indicador indirecto del grado en que el proceso de aprendizaje está aportando habilidades y conocimientos valiosos a los estudiantes (Martin, 2017), que son los elementos esenciales de su empleabilidad. A pesar de que aumenten las tasas de matrícula, no se puede dar por sentado el vínculo entre la educación superior y la empleabilidad. El resto de esta sección aborda este desafío.

La tasa de desempleo de los graduados señala un desajuste entre las necesidades de los mercados laborales y los sistemas de enseñanza superior y, particularmente en los países en desarrollo, un declive de los niveles académicos (Altbach, Reisberg y Rumberg, 2009). Muchos países han incorporado estas preocupaciones como parte de sus programas de garantía para la calidad externa (Martin y Parikh, 2017). Sin embargo, para tener éxito, estos programas requieren un sistema sólido de indicadores que incorporen estas preocupaciones. El siguiente ejemplo de España muestra la relevancia de estos indicadores para las discusiones sobre políticas de ES.

En 2019, el Instituto Nacional de Estadística de España llevó a cabo una encuesta (INE, 2020a) con el fin de medir la situación laboral de los recién graduados[43] según sus títulos universitarios. La encuesta encontró altas tasas de graduados desempleados o sobre-calificados en varias titulaciones. Por ejemplo, el 13,3% de los graduados encontró que su título no era útil para su trabajo actual y el 9,5% declaró que ningún título universitario habría sido útil para su trabajo actual. Sólo el 15,3% de los graduados en estudios de Artes y Humanidades declararon que su trabajo actual estaba exclusivamente relacionado con sus títulos y sólo el 55,5% de ellos declararon que, hasta el

[43] Aquellos que obtuvieron su título durante el curso académico 2009-2010.

momento, su título había sido al menos útil para obtener un empleo. El 74,8% de todos los encuestados declaró que el nivel de calificación más adecuado para su puesto actual era un título universitario (niveles CINE 6, 7, 8[44]), mientras que el resto consideró que no era necesario.

Este estudio es un ejemplo de dos aspectos que pueden ser motivo de preocupación cuando se evalúa la calidad en cuanto a la empleabilidad: en primer lugar, las estadísticas utilizadas en el análisis de los beneficios individuales y sociales de la obtención de un título de educación superior se basan con mayor frecuencia en el promedio de cada nivel de educación particular (CINE). Estos promedios no tienen en cuenta la posible disparidad entre los diferentes programas de estudio o, cuando lo hacen, suelen fusionarse en amplias áreas académicas. A pesar de esto, las estadísticas sobre la situación laboral de los graduados de programas de estudio específicos no se producen regularmente en muchos países[45].

En segundo lugar, un aumento neto del acceso a la educación superior no siempre garantiza una mayor empleabilidad. Si bien esto es así en promedio[46], incluso en España (INE, 2020b), la tasa de titulados sobre-calificados y desempleados de ciertas titulaciones puede ser una señal de que la asignación de recursos no es óptima desde el punto de vista de los resultados educativos. En España, la asignación de recursos públicos para titulaciones específicas no está determinada ni condicionada a la demanda (o demanda proyectada) del mercado laboral. En cambio, los recursos se asignan principalmente en función del número total de estudiantes que tiene una institución determinada[47]. Sin embargo, estos datos señalan que es necesario incorporar más estas consideraciones laborales en el debate sobre el acceso y la financiación de la ES.

---

[44] Nivel de licenciatura, maestría o doctorado
[45]Otros países que proporcionan estos datos son, por ejemplo, EE. UU. (https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_sbc.asp), Costa Rica (http://radiografia.conare.ac.cr/indicadores-de-empleo/), o el Reino Unido (https://www.gov.uk/government/statistics/graduate-outcomes-by-degree-subject-and-university).
[46] For other European Countries as well (EUROSTAT, 2020), as well as, for example, in South Africa (http://www.statssa.gov.za/?p=12121).
[47] https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-funding-79_es

9.2 Mayor acceso a la educación superior y a la equidad

9.2.1 Equidad de género

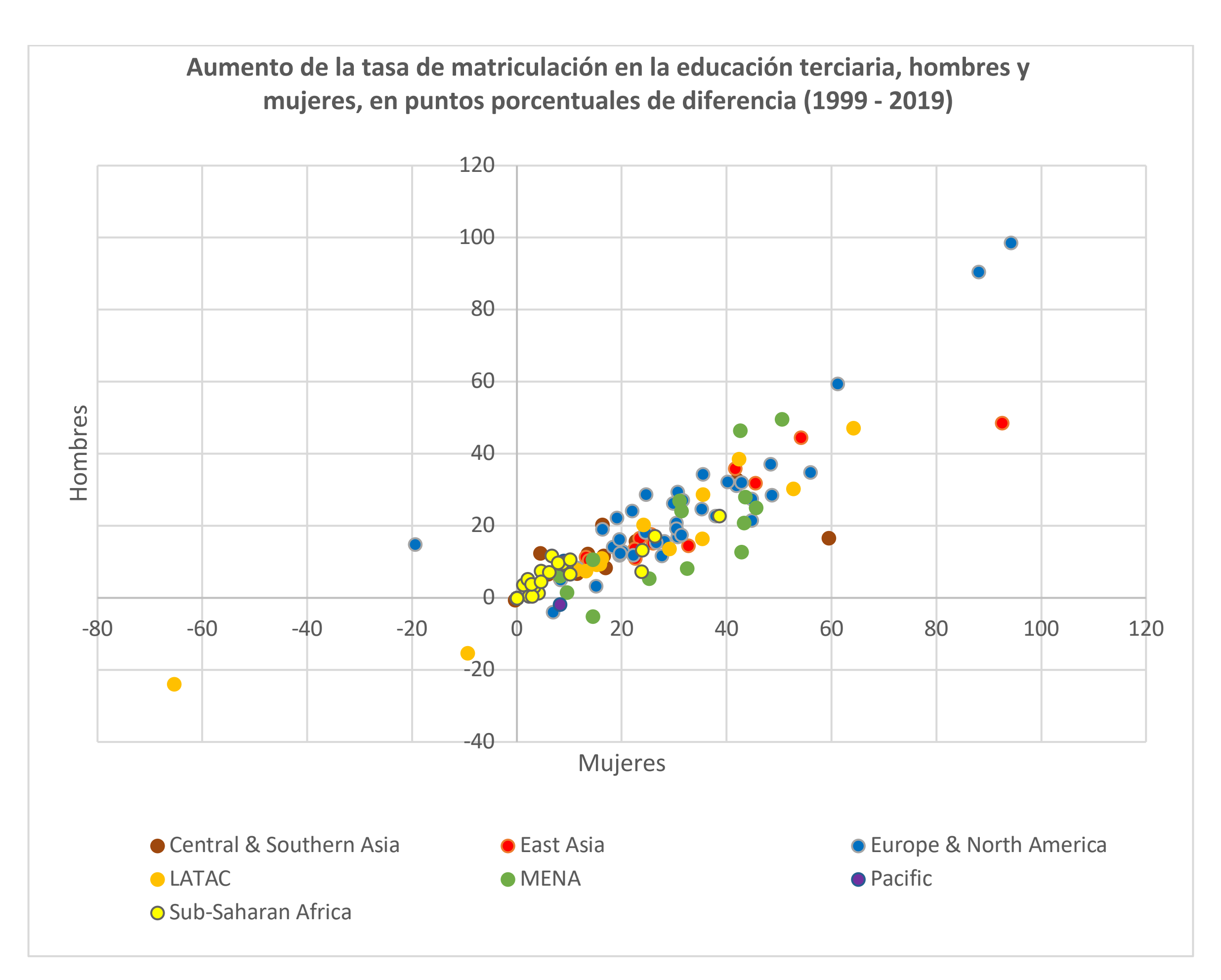
En lo que respecta a la variable de la equidad, aunque las políticas varían mucho en función de las barreras sociales/culturales existentes en cada país, algunas de las más comunes incluyen una variedad de iniciativas: a) programas de orientación durante la enseñanza secundaria, que puedan contribuir a promover oportunidades de carrera que no sigan los papeles tradicionales de los géneros, b) acción afirmativa aplicada a los requisitos de matrícula, que pueda ser una forma rápida de equilibrar la proporción resultante de estudiantes de ambos sexos en un determinado nivel o programa educativo, aunque no cambie las causas subyacentes del desequilibrio inicial, c) flexibilidad de los cursos para las madres (ya sea en los horarios o en el acceso a la educación virtual), ya que los programas a tiempo completo o presenciales pueden ser incompatibles con el cuidado activo de los niños, d) obtención de la equidad de género también entre el personal de las instituciones de enseñanza superior, que pueda mostrar a los estudiantes una variedad de modelos de conducta pero que también pueda conformar la percepción de la institución hacia cuestiones específicas de género, e) la lucha contra las prácticas sexistas dentro de las instituciones de la ES y dentro de los estudiantes (incluido el acoso y la violencia sexuales, ya que ninguna persona debe sentirse disuadida o amenazada por entrar o permanecer en la ES debido a su género), f) infraestructura física específica para cada género, como dormitorios en el campus, cuando no se permiten las residencias mixtas, ya que un número desequilibrado de éstas puede imponer una cuota de facto para un género específico, g) campañas de comunicación más amplias que aborden los papeles tradicionales de los géneros, alentando a los jóvenes estudiantes a considerar carreras en las que su género esté actualmente sub-representado (Vimala, 2010).

Como se ha señalado anteriormente, el acceso de las mujeres a la educación superior ha aumentado enormemente en todo el mundo en los últimos veinte años. No obstante, el acceso sigue siendo menor para las mujeres en muchos países del África subsahariana. En cambio, en la mayor parte del resto del mundo, las mujeres tienen tasas de matrícula más altas que los hombres, pero su matrícula

sigue siendo menor en ciertas áreas de estudio como el STEM, así como en los programas de postgrado (CINE 7 y 8).

En el siguiente gráfico se puede apreciar cómo ha evolucionado la matrícula en la ES para hombres y mujeres en los últimos 20 años. El gráfico compara el aumento (1999-2019) de la tasa bruta de matrícula de los hombres con el aumento de la tasa de matrícula de las mujeres. Por ejemplo, Arabia Saudita aumentó la tasa de matrícula de mujeres de 23,2 a 73,7 (poco más de 50 puntos de aumento) y la tasa de matrícula de hombres de 18,8 a 68,3 (poco menos de 50 puntos de aumento). Esto significa que, aunque las mujeres siguen teniendo una matrícula más elevada, el aumento se ha compartido por igual entre ambos sexos. En cambio, Argentina tuvo un mayor aumento de la matrícula femenina, con 53 puntos de aumento en el mismo período (de 60,1 a 112,8[48]), pero un aumento considerablemente menor de la matrícula masculina, con 30 puntos de aumento (de 37,5 a 67,8). Cada punto representa un país, que se agrupan por colores según su región.

[48] La tasa superior al 100% se debe a los estudiantes que están por encima o por debajo de la edad de referencia de sus respectivos programas, ya sea por repetición de años académicos o por ingreso tardío/temprano.



**Asia central y meridional*
**América Latina y el Caribe*
**África sub-sahariana*
**Asia oriental*
**MENA*
**Europa y Norte América*
**Pacífico*
Fuente: investigación basada en la base de datos del Instituto de Estadística de la UNESCO

Se puede apreciar que la mayoría de los puntos (países) tienen un valor más alto para el eje horizontal (proporción de mujeres) que para el vertical (proporción de hombres). Esto significa que para la mayoría de los países la tasa de matriculación de las mujeres ha crecido más rápido que la de los hombres. En algunos países esto ha servido para compensar total o parcialmente una relación anteriormente desequilibrada con respecto a las mujeres. Así ocurrió, por ejemplo, en Tayikistán, Camboya, Laos, la República de Corea, Suiza, Marruecos, Bangladesh, la India, Nepal y la mayoría de los países del África subsahariana, con los notables casos de Mozambique (con un índice de

paridad entre los sexos que va de 0,34 a 0,8[49]), Mauritania (a 0,2 a 0,6), la República Unida de Tanzanía (0,27 a 0,65), el Níger (0,32 a 0,63), Mauritania (0,21 a 0,61) o Eritrea (0,15 a 0,71). Malí (0,47 a 0,42) es el único país con una proporción inferior a 0,8 en el que la proporción se ha estancado durante todo el período.

Si se mide por el promedio de la región, todas las regiones han aumentado el porcentaje de estudiantes de enseñanza superior que son mujeres. Actualmente, sólo en el África subsahariana hay más hombres que mujeres estudiando en la enseñanza superior. América Latina y el Caribe, América del Norte y Oceanía son las regiones en que las mujeres están más sobrerrepresentadas, con un índice de paridad superior a 1,3, seguidas del Asia sudoriental y Europa, ambas con un índice de paridad superior a 1,2. El promedio mundial es de 1,15.

9.2.2 Equidad geográfica: rural versus urbano

El reto de acceder a la educación superior es a veces literal, ya que las zonas rurales pueden tener menos instituciones cercanas que presten este servicio. Pero no es sólo una cuestión de infraestructura. Los habitantes de las zonas rurales suelen tener ingresos inferiores a la media nacional y, en muchos países, pertenecen con mayor frecuencia a minorías étnicas y lingüísticas; ambas variables suelen estar correlacionadas con un menor acceso a la ES.

En América Latina, los jóvenes de las zonas urbanas tienen un 22% más probabilidades de asistir a la ES. Este porcentaje llega hasta 35% en Colombia y Bolivia (Banco Mundial, 2017). Además, hay un promedio de 14 puntos de diferencia entre las regiones (dentro de un mismo país) con mayor y menor índice de acceso a la ES. Aunque no necesariamente debido a la ubicación geográfica, estos datos muestran las diferencias regionales que el acceso a la ES puede conllevar. Esta diferencia se

---

[49] El índice de paridad entre los sexos es el resultado de dividir la tasa de matrícula de las mujeres por la de los hombres. En este índice, 1 representa la perfecta equidad de género, las cifras por debajo de 1 la sub-representación de las mujeres y las cifras por encima de 1 la sobrer-representación de las mujeres. Por ejemplo, una proporción de 0,6 significa que hay 0,6 mujeres por cada hombre que estudia en la enseñanza superior, mientras que una proporción de 1,67 significa que hay 0,6 hombres por cada mujer que estudia en la enseñanza superior.

reduce a 5 puntos en países como Argentina, Colombia y México, mientras que está por encima del 20% en Honduras, Paraguay y Perú (Banco Mundial, 2017). En la región, el esfuerzo se ha centrado a menudo en el apoyo a los estudiantes de bajos ingresos y en la creación de nuevas instituciones más extendidas por el territorio. En Viet Nam, por ejemplo, los puntajes de admisión para el examen de ingreso a las instituciones nacionales de enseñanza superior son diferentes según el origen del estudiante: grandes ciudades, suburbios y pueblos, zonas rurales y montañosas (UNESCO, 2006b).

9.2.3 Equidad en todos los niveles de ingresos

En todas las regiones del mundo, la riqueza se correlaciona positivamente con la tasa de culminación de la educación terciaria (IEU, 2020[50]). Sin embargo, la distancia desde el promedio de cada quintil en cuanto a la culminación de la ES puede ser muy diferente según el país. En países como Mongolia, la República de Moldova, Georgia y México la diferencia entre los quintiles más pobres y más ricos es de sesenta puntos o más. En cambio, en Dinamarca, donde la educación superior es gratuita, el quintil más pobre está en realidad por encima de la media nacional. En cualquier caso, hay que señalar que el costo de la ES supera al de las tasas de matrícula. Otros obstáculos relacionados con los ingresos son el costo de la vida en otra ciudad mientras duren los estudios, o la necesidad de los estudiantes de trabajar para mantenerse a sí mismos o a sus familias. Además, cabe señalar que los ingresos pueden afectar las posibilidades de acceder a la ES, incluso antes de alcanzar la edad de referencia para acceder a ella. Las desigualdades en los ingresos pueden afectar la duración y la calidad de la enseñanza primaria y secundaria, y aunque se complete, puede dejar lagunas de aprendizaje. Esta desventaja acumulada puede afectar a los estudiantes cuando se presentan a los exámenes de ingreso a la ES o cuando se adaptan a su primer año académico (Caner y Okten, 2013).

---

[50] Se puede encontrar un gráfico interactivo por país, región y quintil aquí: https://www.education-inequalities.org/indicators/comp_higher#?sort=mean&dimension=wealth_quintile&group=all&age_group=comp_higher_4yrs_2529&countries=all

En la mayor parte del África subsahariana, el principal impulso para ampliar el acceso a la enseñanza superior ha procedido de las instituciones privadas de enseñanza superior (o de las públicas que funcionan a precios de mercado para las tasas de matrícula). Por lo tanto, incluso cuando se dispone de préstamos para estudiantes, la equidad de acceso basada en los ingresos no ha sido una prioridad, ya que la atención se sigue centrando en la expansión general del acceso (Varghese, 2016). No obstante, hay políticas que no tienen un costo financiero para el sistema de enseñanza superior pero que pueden ayudar a los estudiantes de los sectores de menores ingresos. Por ejemplo, en Malawi, donde los estudiantes del quintil más pobre de los hogares sólo representan el 0,7% de las matrículas de enseñanza superior, se introdujo un sistema de horas de crédito. Este sistema ofreció una mayor flexibilidad a los estudiantes que tienen que combinar los estudios con el trabajo, permitiéndoles extender sus estudios a lo largo de un período de tiempo más largo (un sistema de "entradas múltiples y salidas múltiples"). También permite a los estudiantes dispuestos a hacer el esfuerzo de completar un título completo en tres años en lugar de cuatro (Mambo, 2016). Además, Malawi eliminó su política anterior que vinculaba el número de estudiantes a la disponibilidad de camas en las instalaciones residenciales oficiales. Este cambio tuvo el efecto de aumentar la capacidad total del sistema de enseñanza superior (que ahora se basa en el espacio de las aulas). La reforma también aumentó la equidad entre los estudiantes, permitiendo que todos ellos accedieran a las mismas tasas de matrícula y oportunidades que antes estaban reservadas a los que vivían en las residencias oficiales del campus, permitiéndoles también acceder a los préstamos estudiantiles y subsidios.

En América Latina, es en la educación terciaria donde la brecha entre el acceso a la educación y los ingresos es más pronunciada: desde menos del 10% en los percentiles más bajos de ingresos al 70% en los más altos, siguiendo una curva ascendente particularmente pronunciada a partir del percentil de ingresos 70. Al mismo tiempo, cabe señalar que se ha incrementado el acceso para todos los niveles de ingresos y el 50% de la población con menores ingresos ha aumentado su participación en el total de estudiantes de ES[51]. Los países donde más se redujo la desigualdad en el acceso a la

[51] De 16% en 2000 a 24% en 2012 (Banco Mundial, 2017).

ES fueron R.B. Venezuela, Argentina y Chile[52]. También es notable el aumento del acceso a la ES en Brasil, lo que se explica en parte por haber tenido el mayor aumento de instituciones y programas de ES en la región, la mayoría de los cuales se han creado en el sector privado. Sin embargo, el aumento de la capacidad del sistema educativo funciona mejor cuando las familias también aumentan su capacidad financiera para pagar estos estudios. La introducción de préstamos estudiantiles respaldados por el gobierno durante 2006 en Chile puede ser un buen ejemplo de una medida exitosa en esta dirección (Banco Mundial, 2017).

Además del aumento de la oferta del sistema de educación superior y la capacidad de los estudiantes para financiar sus estudios, la elegibilidad sigue siendo el factor más importante que determina la equidad en el acceso a la educación superior. En otras palabras, siguiendo los mismos datos sobre América Latina, el 56% de la brecha de acceso a la ES entre el quintil más alto y el más bajo se explica por la menor tasa de graduación en educación secundaria para el quintil de ingresos más bajo. Las diferencias en la tasa de finalización de la secundaria explican alrededor del 81% de la brecha en países como Nicaragua y Uruguay. La segunda variable explicativa es el bajo nivel de preparación académica de parte de los estudiantes que terminan la secundaria (Banco Mundial, 2017).

En países como Finlandia, el acceso a la educación superior es ya elevado en promedio[53], incluso para los estudiantes de menores ingresos. Esto se debe en gran parte a los fuertes programas sociales del país que moderan el impacto de las desigualdades de ingresos. Además, Finlandia también ofrece un considerable asesoramiento académico y profesional a los estudiantes, comenzando en la educación primaria. Los estudiantes de secundaria inferior reciben dos horas semanales de asesoramiento obligatorio con profesores especializados, que coordinan visitas a empresas, películas ocupacionales y entrevistas individuales con estudiantes y padres sobre áreas de interés (UNESCO, 2020). Este énfasis en el asesoramiento puede ayudar a los estudiantes a

---

[52] De 23-25% en 2000 a 40% en 2012 (Banco Mundial, 2017).

[53] Finlandia es el país de Europa con el promedio más alto de la tasa bruta de graduación para el período 1999-2018 (según datos del IEU), un 51%, promedio que se mantuvo relativamente estable durante los últimos veinte años. Finlandia se destaca no tanto por el aumento de la tasa de acceso como por la coherencia con que se han mantenido esos altos niveles de acceso.

obtener una imagen exacta de las oportunidades existentes en el mercado laboral, así como a considerar trayectorias profesionales fuera de la experiencia y la red profesional de su familia, lo que puede ser un factor de movilidad ascendente.

9.2.4 Equidad étnica/lingüística

Mejorar el acceso a la educación superior de las minorías étnicas requiere medidas específicas que van más allá de los programas generales dirigidos a apoyar a la población de menores ingresos. Por ejemplo, la Estrategia de Nueva Zelandia para la educación terciaria incluye planes específicos para impulsar las tasas de adhesión de las comunidades étnicas insuficientemente representadas, así como de los jóvenes en situación de riesgo[54].

En América Latina, los grupos étnicos desfavorecidos tienen un 15% menos de probabilidades de acceder a la educación superior. En Brasil, en particular, los blancos tienen un 18% más de probabilidades de acceder a la ES que el resto de la población (Banco Mundial, 2017). No obstante, en particular desde el decenio de 1990, los países de América Latina han venido elaborando estrategias para aumentar el acceso de los pueblos indígenas y afrodescendientes a la enseñanza superior (Mato, 2019; Mato, 2017). La región ha sido testigo del surgimiento de instituciones de ES directamente creadas para, y gestionadas por, los pueblos indígenas, así como de la introducción de adaptaciones interculturales en las instituciones de ES "convencionales" existentes. El apoyo de los gobiernos de la región a este enfoque fue reafirmado en la "Declaración Final" de la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008 en Cartagena de Indias[55] y en la "Declaración de Panamá sobre Educación y Sociedad del Conocimiento" en 2012, que a su vez suscriben un conjunto de doce puntos de recomendaciones de alto nivel[56].

---

[54] https://www.tec.govt.nz/focus/our-focus/tes/
[55] https://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm
[56] Iniciativa latinoamericana por la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en educación superior. La creación de este documento fue apoyada por UNESCO-IESALC.

Como otro ejemplo de acción afirmativa, Vietnam permite a los estudiantes de ciertas minorías étnicas acceder a algunas instituciones de ES sin necesidad de realizar exámenes de ingreso (UNESCO, 2006b). Zambia e Irán han establecido cuotas para la matriculación de estudiantes mujeres (UNESCO, 2018c).

9.3 Mayor acceso a la educación superior y al rendimiento

Como se mencionó brevemente en la sección 8, un mayor acceso a la educación superior (matrícula) no siempre significa una tasa igualmente más alta de graduados en educación superior. Un porcentaje de los que empiezan los estudios de ES, no los terminan, ya sea porque abandonan la carrera o porque cambian sus programas de estudio[57]. Si bien hay muchos elementos que escapan al poder de los encargados de formular políticas, como los abandonos vinculados a las opciones de vida individuales de los estudiantes, la gran disparidad de resultados entre los países, también sugiere la existencia de factores políticos y socioeconómicos. Los abandonos no son necesariamente un signo de fracaso de los estudiantes individuales (podrían haber encontrado empleo antes de terminar sus estudios o haber cambiado sus preferencias personales), pero las altas tasas de abandono pueden indicar que el sistema educativo no está satisfaciendo las necesidades de los estudiantes o del mercado de trabajo (OCDE, 2010a). Por ejemplo, Bolivia es el único país de América Latina en el que la tasa de deserción es superior a la tasa de culminación de la enseñanza superior (Banco Mundial, 2017).

Según los datos de la OCDE para 18 países analizados, el 30% de los estudiantes que ingresan a la universidad no se gradúan en la educación terciaria y la abandonan sin una calificación terciaria de por lo menos un primer grado. En países como México, Nueva Zelanda, Suecia y Estados Unidos, este porcentaje es superior al 40%, mientras que en otros países como Francia, Japón, Corea, España y la Federación Rusa es inferior al 25%. No se encontró una relación clara entre las tasas de culminación y los derechos de matrícula más altos o más bajos (OCDE, 2007b; OCDE 2010b). En el

---

[57] La tasa de abandonos también puede denominarse, en términos positivos, como la tasa de graduación. La tasa de progresión de un año a otro dentro de un programa de estudios también puede ser referida como la tasa de supervivencia.

mismo estudio se observó que las tasas de finalización eran generalmente más altas para los estudiantes universitarios que para la educación terciaria de orientación profesional. Los datos de Colombia (Banco Mundial, 2017) también muestran una tasa de deserción escolar más elevada para la enseñanza superior no universitaria (53%) que para la enseñanza superior universitaria (37%).

Para afrontar este desafío, tener suficientes datos puede ser crucial. Nueva Zelandia, por ejemplo, aunque tiene una tasa de deserción escolar relativamente alta, pero un sistema especialmente transparente y accesible de estadísticas sobre indicadores de rendimiento[58], reunido por su Comisión de Educación Terciaria (organismo gubernamental). Cualquier institución de educación terciaria (universidades y otros) puede compararse individualmente con el resto en variables como: tasa de retención en el primer año (75% para 2019), tasa de finalización de calificaciones basadas en cohortes (62%), tasa de finalización de cursos (83%) y tasa de progresión (a estudios de un nivel superior). Se ofrece información adicional sobre la diferencia entre los estudiantes a tiempo completo y a tiempo parcial.

Además, los estudiantes que llegan a la enseñanza superior con una preparación insuficiente pueden tener un mayor riesgo de abandono. En Perú, por ejemplo, una rápida expansión de la oferta de ES, particularmente ligada a la aparición de numerosas instituciones privadas de ES, estuvo vinculada a programas educativos menos exigentes en términos de criterios de acceso, pero también en términos de calidad de la educación (OCDE, 2016a). Una nueva ley[59] en 2016 mejoró la acreditación y supervisión de las instituciones de ES no universitarias, incluyendo nuevos estándares de calidad y un nuevo organismo encargado de la tarea.

En Sudáfrica, un poquito menos del 50% de los estudiantes que se matricularon en la enseñanza terciaria abandonaron los estudios en los tres primeros años. Entre las razones de la deserción

---

[58] https://www.tec.govt.nz/funding/funding-and-performance/performance/teo/epi-reports/
https://www.tec.govt.nz/funding/funding-and-performance/performance/teo/epi-reports/interactive-charts/#!/
[59] Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior (2016).

figuran la insuficiente preparación académica en la escuela secundaria, las dificultades financieras y la larga duración de algunos de los programas (Ferreyra y otros, 2017).

10 Recomendaciones para acciones futuras

Sobre la base del análisis preliminar y los datos reunidos en el informe, se sugieren las siguientes recomendaciones para la adopción de medidas futuras a fin de seguir aumentando el acceso a la educación superior, teniendo en cuenta también el instrumento del Programa de Desarrollo Sostenible para 2030 y el plazo de 2050 previsto en la iniciativa "Futuros de la educación" de la UNESCO. Las sugerencias no pretenden ser definitivas, sino más bien estimular políticas y medidas orientadas a lograr el acceso universal a la enseñanza superior, en especial teniendo en cuenta la inclusión y la retención de las personas vulnerables.

Para los legisladores:

- Desarrollo de mecanismos nacionales para evaluar el progreso en la garantía del derecho a la educación superior y la inclusión a nivel nacional de acuerdo con las normas y estándares internacionales.
- Compromiso de las partes interesadas relevantes de diferentes sectores y dominios en un enfoque integrador: mejorar el acceso a la educación superior requiere un enfoque holístico, multisectorial y participativo, que involucre a diferentes partes interesadas y alcance todos los niveles y medios educativos. La toma de decisiones de políticas basada en evidencia, respaldada por datos integrales, y el compromiso con las partes interesadas de todos los sectores es necesaria para el desarrollo e implementación de políticas efectivas en la educación superior.
- Provisión de apoyo adicional a los estudiantes enmarcados como individuos “en riesgo”, en términos de necesidades académicas y necesidades socio-económicas para acceder a la educación superior y aumentar la permanencia.

- Provisión de apoyo financiero continuo: becas y ayudas económicas para instituciones de educación superior que cuentan con un número importante de estudiantes de grupos vulnerables.
- Revisión periódica de las políticas de equidad para asegurar que los colectivos que más necesitan ayuda la reciban, con el objetivo también de reducir el número de estudiantes que abandonan la universidad tempranamente.
- Evaluación y seguimiento de los criterios de admisión de las instituciones para asegurar que todos los estudiantes tengan una oportunidad justa de ingresar a las mejores universidades, independientemente de sus antecedentes.
- Desarrollo de políticas de acción afirmativa que pongan la equidad al frente y al centro del proceso de admisión.
- Establecer puntos de referencia con organismos como la UNESCO para compartir experiencias exitosas y encontrar soluciones sólidas que sean participativas e inclusivas.

Para instituciones de educación superior:

- Prestación de apoyo continuo (ayuda financiera, información sobre las clases, asesoramiento profesional general, apoyo psicológico) a los estudiantes que lo necesiten. Esto incluye la provisión de subvenciones de emergencia y ayuda financiera, especialmente aquellas dirigidas a estudiantes de entornos y familias vulnerables, y el desarrollo de programas e iniciativas dirigidas a los factores psicológicos de los estudiantes: metas, motivaciones, expectativas, etc.
- Desarrollo de criterios de evaluación amplios: es importante que las IES se centren también en aspectos no académicos en la evaluación general de los estudiantes. Los aspectos no académicos incluyen, por ejemplo, actividades extraescolares, habilidades sociales (liderazgo, colaboración, resolución de conflictos, autocontrol, etc.), cualidades relacionadas con el carácter (persistencia, resiliencia, etc.), etc., que también son muy importantes para el mercado laboral y podría contribuir a la retención de estudiantes vulnerables en las instituciones.

- Desarrollo de prácticas institucionales para incentivar la retención, monitoreando la actitud de los estudiantes antes de que decidan renunciar, con estrategias para reducir la brecha entre matrícula y egreso, aumentando la tasa de retención: si bien las cifras de matrícula son indicadores importantes de acceso a la escolaridad, no revelan las altas tasas de deserción y repetición, especialmente entre los grupos desfavorecidos.
- Generación de datos desagregados por sexo, discapacidad, raza, origen étnico o social, situación económica, religión, idioma, ubicación geográfica y otra situación para asegurar la visibilidad de todos los grupos de estudiantes en relación con la matrícula y graduación de la educación superior, identificando así a los estudiantes que necesitan más apoyo por variables familiares, deficiencias académicas, nivel socioeconómico, etc.
- Provisión de programas puente para ayudar a compensar la menor preparación académica de ciertos estudiantes de entornos desfavorecidos.
- Establecimiento de programas de mentores y programas sobre conexión con la vida del campus.
- Participación en conversaciones sobre raza / género / desigualdad y desarrollo de campañas que refuten la imagen de selectividad de las instituciones de educación superior: los estudiantes de grupos desfavorecidos pueden sentirse más bienvenidos en las instituciones y saber que sus luchas son reconocidas por las instituciones.
- Uso de la tecnología para aumentar aún más el acceso: la tecnología no es una panacea para todos los males de la educación. Pero, ciertamente, ha demostrado mejorar el acceso a la educación superior. Especialmente el uso del aprendizaje abierto, a distancia y en línea ha permitido el acceso a la educación superior a bajo costo. Aprovechar la tecnología adecuada sigue siendo un aspecto importante en el que debe centrarse. Los teléfonos móviles son particularmente útiles aquí dada la amplia disponibilidad y los costos que son cada vez más asequibles.

11 Observaciones finales

El objetivo del informe era trazar un mapa y analizar los principales elementos que caracterizan el acceso universal a la educación superior en todo el mundo en los dos últimos decenios. Los aspectos fundamentales que se destacaron en el estudio fueron la evolución del concepto de acceso universal a la enseñanza superior, los factores impulsores y los obstáculos para acceder a las instituciones de enseñanza superior, las pautas y ejemplos mundiales en materia de acceso universal en el marco cronológico de la investigación, las políticas de apoyo que contribuyen al acceso universal y la relación entre el acceso y tres variables analíticas principales: la calidad, la equidad y el rendimiento.

Los datos reunidos mostraron que el acceso universal a la enseñanza superior ha aumentado en los últimos 20 años en todas las regiones. Si bien significa buenas noticias, es importante reforzar que este aumento se produjo a expensas de algunos grupos vulnerables, que en general siguen siendo los que tienen menos acceso a la educación terciaria. En otras palabras, cuando los países logran una educación superior masiva, se plantean cuestiones de equidad, y no sólo de equidad de acceso. Por ejemplo, estudios realizados en todo el mundo han demostrado que los jóvenes de familias más ricas y aquellos cuyos padres tienen títulos tienen muchas más probabilidades de matricularse y tener éxito que los de familias más pobres y/o cuyos padres no han cursado estudios superiores. Las razones son numerosas y universales e incluyen no sólo la calidad de la escolarización que puede repercutir en la capacidad de un estudiante para hacer frente a la educación universitaria, sino también los recursos financieros y la disponibilidad de "capital social" que respaldan el éxito[60]. Esto tiene una clara implicación para los países y las instituciones, que deben hacer frente a este desafío y elaborar estrategias sólidas para reducir las diferencias de acceso entre los grupos sociales. En las recomendaciones formuladas anteriormente se analizan algunas sugerencias a este respecto.

---

[60] https://www.insidehighered.com/news/2017/07/12/study-shows-students-more-likely-graduate-wealthier-institutions

Aunque la educación superior debe ser accesible a todos, cabe mencionar que la educación de nivel superior /educación postsecundaria puede no ser el camino que todo el mundo desea seguir, si es que desea continuar con la educación. Continuar con la educación superior, o seguir otras formas de educación debe ser la elección de cada individuo, pero los países e instituciones deben asegurar que este derecho esté garantizado si un individuo decide seguir con estudios terciarios. La superación de las barreras identificadas en este informe podría ser un buen comienzo en la provisión del aumento del acceso a la educación superior.

Para vigilar los progresos del ODS4 será necesario realizar investigaciones que permitan obtener datos sobre la retención de la enseñanza superior de las personas más desfavorecidas, en particular las excluidas de la escolarización formal. Mejores datos hacen mejores políticas. En lo que respecta al acceso a la enseñanza superior, esto significa reunir más datos, durante períodos de tiempo más largos, y trabajar para integrarlos con los datos administrativos existentes a fin de producir bases de pruebas más ricas para los encargados de la formulación de políticas. Para que los datos sirvan para informar cualquier cosa significativa sobre el acceso equitativo a la educación, el primer paso es garantizar que los instrumentos de acopio de datos reúnan información sobre los más desfavorecidos. Sin embargo, basarse únicamente en pruebas y evaluaciones del aprendizaje significa que sólo se incluirán en los datos los estudiantes que ya están en la escuela. Y esto es insuficiente. En este contexto, es razonable decir que los múltiples y diversos aspectos relacionados con el acceso a la educación superior, incluida la calidad, la equidad y el rendimiento, se beneficiarían de datos más detallados.

En general, se puede concluir que el aumento del acceso a la educación superior es el resultado, entre otras cosas, de una interacción entre, por el lado de la demanda, las crecientes expectativas de las familias (y los países) y, por el lado de la oferta, las economías en expansión y las instituciones de enseñanza superior y una serie de políticas públicas de apoyo, incluyendo el apoyo financiero a los estudiantes.

Por último, es difícil hacer predicciones sobre el futuro acceso a la educación superior, y ese no era el objetivo de este ejercicio, pero un componente importante de este análisis que debe destacarse para futuros esfuerzos es que el aumento del acceso debe ir acompañado de la inclusión de los grupos vulnerables. De lo contrario, los sistemas de educación superior estarán apoyando a los que ya provienen de un punto de partida privilegiado.

Referencias

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. UNESCO: París.

Badge, S., Epple, D & Taylor, L. (2016). Does affirmative action work? Caste, gender, college quality and academic success in India. *American Economic Review, 106*(6), 1495-1521.

British Council. (2012). *The shape of things to come: Higher education global trends and emerging opportunities to 2020*. British Council: Manchester.

Briscoe, F. M., & Oliver, M. D. (2006). Access to higher education: A conflict between landed interests and democratic ideals. *Education and Urban Society, 38*(2), 204-227.

Caner, A., & Okten, C. (2013) Higher education in Turkey: Subsidizing the rich or the poor? *Economics of Education Review*, *35,* 75-92.

Cortina, R. (2017). *Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America*. Palgrave Macmillan: Nueva York.

Council on Higher Education. (2013). *Higher education participation, 2011*. Council on Higher Education: Pretoria.

Council on Higher Education. (2019). *VitalStats, public higher education, 2017*. Council on Higher Education: Pretoria.

Curaj. A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., & Scott, P. (2015). *The European higher education area: between critical reflections and future policies.* Springer: New York.

Doan, D., Kang, J., & Zhu, Y. (2020). *Financing Higher Education in Vietnam: Student Loan Reform*; Working paper no. 51, Centre for Global Higher Education, University of Oxford. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189825

European Union. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe*. European Union: Luxemburgo.

Eurostat. (2019). *Employment rates of recent graduates (aged 20–34) not in education and training*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_rates_of_recent_graduates

Fergson, H. B., Bovaird, S., & Mueller, M. P. (2007). The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatrics Child Health*, *12*(8), 701–706

Ferreyra, M. M., Avitabile, C., Álvarez, J. B., Paz, F. H., & Urzúa, S. (2017). *At a crossroads: Higher education in Latin America and the Caribbean.* Directions in Development. Washington, DC: World Bank.

Forsyth, A., & Furlong, A. (2000). *Socioeconomic disadvantage and access to higher education*. The Policy Press: Bristol.

Glewwe, P. (2013). *What Education Policies Work Best to Increase Student Learning? Lessons from Three Recent Reviews of the Evidence*. Health and Education Advice Resource Team: Oxford.

Goel. R., Macdonald, C., Winarno, A. P., & Tsai. S. (2008). Universal access to education: A study of innovative strategies. Erasmus Research Institute of Management *Issue Paper*.

Gray, S. S. (2013). Framing "risk" students: Struggles at the boundaries of access to higher education. *Children and Youth Services Review, 35*, 1245-1251.

ILO. (2017). *Global estimates of child labour: Results and trends, 2012 - 2016*. ILO: Geneva.

INE. (2016). *Encuesta de inserción laboral de titulados universitarios. EILU-2014*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176991&menu=ultiDatos&idp=1254735976597

INE. (2020a). *Encuesta de inserción laboral de titulados universitarios. EILU-2019*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176991&menu=ultiDatos&idp=1254735976597

INE. (2020b). *Encuesta de población activa.*

Kao, G., & Thompson, J. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology, 29*, 417-442.

Kinser, K., & Lane, J. E. (2012). Foreign outposts of colleges and universities*. International Higher Education, 66,* 2–3.

Mambo, M. M., Meky, M. S., Tanaka, N., & Salmi, J. (2016). *Improving higher education in Malawi for competitiveness in the global economy.* World Bank Studies; World Bank, Washington, DC. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/24381

Martin, M. (Ed.). (2017). *Internal quality assurance: Enhancing higher education quality and graduate employability.* IIEP – UNESCO. http://www.iiep.unesco.org/en/internal-quality-assurance-enhancing-higher-education-quality-and-graduate-employability-9270 Accessed in November 2020.

Martin, M., & Parikh, S. (2017). *Quality management in higher education: developments and drivers: results from an international survey*. IIEP – UNESCO. New trends in higher education. Recuperado en noviembre de 2020 en http://www.iiep.unesco.org/en/quality-management-higher-education-developments-and-drivers-results-international-survey-9267

Levy, D. C. (2013). The 'decline' of private higher education. *Higher Education Policy, 26*(1), 25–42.

Li, H., Loyalka, P., Rozelle, S. & Wu, B. (2015). Unequal access to college in China: How far have poor, rural students been left behind? *Cambridge University Press*, *221*, 185-207.

Mato, D. (2009). *Higher education, intercultural collaboration and sustainable development*: *Experiences in Latin America, collaboration modalities, achievements, innovations, obstacles and challenges*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean: Caracas.

Mato, D. (2017). *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Caracas.

Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education, 72*, 413–434.

McCowan, T. (2016). *Equity of access to higher education*. Health and Education Advice and Resource Team. Recuperado el 26 de octubre de 2020 de https://www.heart-resources.org/reading_pack/equity-access-higher-education/

McCowan, T. (2016). Three dimensions of equity of access to higher education. *Compare*, *46*(4), 645 – 665.

Milton, S., & Barakat, S. (2016). Higher education as the catalyst of recovery in conflict-affected societies. *Globalisation, Societies and Education*, *14*(3), 403–421. https://doi.org/10.1080/14767724.2015.1127749

Muller. F. (2010). *Barriers to widening access to higher education*. Scottish Parliament Information Centere: Gàidhlig.

Norões, K. & McCowan, T. (2016). The challenge of widening participation to higher education in Brazil: injustices, innovations and outcomes. En M. Shah y A. Bennett (eds) *Widening Higher Education Participation: A global perspective*. Cambridge: Woodhead

O'Brien, M. L. (2020). Disruption and decline: The gendered consequences of civil war and political transition for education in Tajikistan. *Post-Soviet Affairs*, *36*(4), 323–345. https://doi.org/10.1080/1060586X.2019.1701880

OECD. (2007a). *Education at a Glance: The Output of Institutions and the Impact of Learning*. OECD: París.

OECD. (2007b). Indicator A3. How many students finish tertiary education? in *Education at a Glance 2007.*

OECD. (2008). Ten Steps to Equity in Education. OECD *Policy Brief.* OECD: París.

OECD. (2010a). How many students drop out of tertiary education? in *Highlights from Education at a Glance.* https://www.oecd-ilibrary.org/education/highlights-from-education-at-a-glance-2010/how-many-students-drop-out-of-tertiary-education_eag_highlights-2010-8-en

OECD. (2010b). Education at a Glance 2010. http://dx.doi.org/10.1787/888932310149

OECD. (2015). *Education Policy Outlook: Poland*. OECD: París.

OECD. (2016a). Avanzando hacia una mejor educación para Perú, 2016, pp. 14, 22.

OECD. (2016b). *Education at a Glance 2016, Indicator B1 and B5.* OECD: París.

OECD. (2020). *Education at a Glance 2020*. OECD: París.

Oketch, M. (2016). Financing higher education in sub-Saharan Africa: Some reflections and implications for sustainable development. *Higher Education*, *72***,** 525–539.

Right to Education Project. (2014). *International Instruments: Right to Education*. Right to Education: Londres.

Salmi, J., & Hauptman, A.M. (2006). Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation. *Education Working Paper* Series*.* Number 4. Human Development Network Education.

Schendel, R., & McCowan, T. (2016). Expanding higher education systems in low- and middle-income countries: The challenges of equity and quality. *Higher Education*, *72*, 407-411.

Schofer, E., & Meyer, J.W. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review, 7*(6), 898–920.

Sherab, D. (2016). *Access to Higher Education for Refugees in Jordan*. Arab Renaissance for Democracy and Development: Amman.

Spiel, C., Schwartzman, S., Busemeyer, M., Cloete, N., Drori, G., Lassnigg, L., Schober, B., Schweisfurth, M., & Verma, S. (2018). The contribution of education to social progress. En: International Panel on Social Progress, (ed.) *Rethinking Society for the 21st Century: Report of the International Panel for Social Progress.* Cambridge University Press: Cambridge

St. George, E. (2006). Positioning Higher Education for the Knowledge Based Economy. *Higher Education*, *52*(4), 589–610.

Stead, V. (2016). *International perspectives on higher education admission policy: A reader*. Nueva York: Peter Lang.

UK Department for Business, Innovation and Skills. (2013). The Benefits of Higher Education Participation for Individuals and Society: Key Findings and Reports "The Quadrants*." BIS Research Paper No.146*. Department for Business Innovation and Skills.

UNDP. (2010). *Human Development Report: The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development*. UNDP, Nueva York.

UNESCO. (2006a). *The Right to Education*. UNESCO: París.

UNESCO. (2006b). *Higher Education in South-East Asia*. UNESCO: Tailandia

UNESCO. (2007a). *The Right to education for all: ten reasons why the Convention against Discrimination in Education is highly significant in today's world*. UNESCO: París.

UNESCO. (2007b). *A Human Rights-Based Approach to Education for All: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. UNESCO: París.

UNESCO-IESALC. (2008). *Higher education in Latin America and the Caribbean*. UNESCO: París.

UNESCO. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution.* UNESCO: París.

UNESCO. (2010a). *The Central role of education in the Millennium Development Goals.* UNESCO: París.

UNESCO. (2010b) Trends in tertiary education in Sub-Saharan Africa. *UIS Fact Sheet, December 2010, No. 10*, 1-7.

UNESCO. (2010c). *How does violent conflict impact on individual educational outcomes? The evidence so far.* UNESCO: París.

UNESCO. (2016). *Education 2030 Incheon Declaration: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. UNESCO: París.

UNESCO. (2017). Six ways to ensure higher education leaves no one behind. *Policy Paper* 30.

UNESCO. (2018a). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. UNESCO: París.

UNESCO. (2018b). *Global Education Monitoring Report Gender Review: Meeting our commitments to gender equality in education*. UNESCO: París.

UNESCO. (2018c). *Ensuring the right to equitable and inclusive quality education: Results of the ninth consultation of member states on the implementation of the UNESCO Convention and recommendation against discrimination in education. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251463?posInSet%20=6&queryId=9e5cc75d-0a13-40b6-b696-45c01bdec668*

UNESCO. (2019). *New methodology shows that 258 million children, adolescents and youth are out of school*. Fact Sheet no. 56**.** Septiembre 2019 UIS/2019/ED/FS/56. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report, 2020: Inclusion and education: all means all*. https://es.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion

UNESCO Institute for Statistics. Datos exportados en octubre de 2020. Indicador: Tasa bruta de graduación de los programas de primer grado (CINE 6 y 7) en la educación terciaria, ambos sexos. http://uis.unesco.org/

Varghese, N.V. (2016). *Governance reforms in higher education: A study of selected countries in Africa*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245404

Vimala, R. (2010). *Gender issues in higher education: advocacy brief*; UNESCO, 2010.

Wangenge-Ouma, G. (2010). Funding and the attainment of transformation goals in South Africa's higher education. *Oxford Review of Education, 36*(4), 481-497.

Wodon, Q., Male, C., Nayihouba, A., Onagoruwa, A., Savadogo, A., Yedan, A., Edmeades, J., Kes, A., John, N., Murithi, L., Steinhaus, M., & Petroni, S. (2017). *Economic impacts of child marriage: Global synthesis report.* Washington, DC: The World Bank and International Center for Research on Women.

World Bank. (2002). *Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education*. World Bank: Washington D.C.

World Bank. (2009). *Accelerating catch-up. Tertiary education for growth in sub-Saharan Africa.* Washington, DC: World Bank.

World Bank. (2010). *Financing higher education in Africa*. World Bank: Washington D.C.